



Universidade de Aveiro Departamento de Educação
2012

**Elsa Maria Pereira
Rodrigues**

**As Políticas Educativas e o Impacto no Trabalho
dos Professores**



Universidade de Aveiro Departamento de Educação
2012

**Elsa Maria Pereira
Rodrigues**

As Políticas Educativas e o Impacto no Trabalho dos Professores

Tese apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de doutor em Ciências da Educação, realizada sob a orientação científica do Professor Doutor António Augusto Neto-Mendes Professor Auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

Apoio da FCT através da Unidade
de Investigação e Construção do
Conhecimento Pedagógico
nos Sistemas de Formação e do
Fundo Social Europeu

Apoio do Ministério da Educação
através da atribuição da Licença
Sabática para o ano letivo 2010/2011

À minha mãe,
minha primeira professora, pela sabedoria e amor.

À memória do meu pai,
amigo e companheiro de histórias e de viagens.

o júri

Presidente

Prof. Doutor Valeri Skliarov
Professor Catedrático da Universidade de Aveiro

Vogais

Prof. Doutor Jorge Adelino Rodrigues da Costa
Professor Catedrático da Universidade de Aveiro

Prof. Doutor Fernando Ilídio Silva Ferreira
Professor Associado do Instituto de Educação da Universidade do Minho

Prof.^a Doutora Florbela Luiz de Sousa
Professora Auxiliar do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

Prof. Doutor António Augusto Neto-Mendes
Professor Auxiliar da Universidade de Aveiro

Prof. Doutor José Alexandre da Rocha Ventura Silva
Professor Auxiliar da Universidade de Aveiro

agradecimentos

Um trabalho desta natureza só é possível graças à colaboração amiga e desinteressada de várias pessoas a quem, neste momento, testemunhamos o nosso agradecimento.

De uma forma muito especial, dirigimos uma palavra de gratidão ao Professor Doutor António Augusto Neto-Mendes, nosso orientador de sempre. Esta investigação deve muito à sua orientação científico-pedagógica, disponibilidade e estímulo intelectual. As suas sugestões sempre pertinentes, a bibliografia que amavelmente nos forneceu e as palavras de encorajamento que nos dirigiu contribuíram para que este trabalho fosse possível.

Ao Professor Doutor Jorge Adelino Costa especialmente gratas pelos sábios conselhos e pelas oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional.

Ao Professor Doutor José Alexandre da Rocha Ventura pela generosidade da sua lição sobre a metodologia do trabalho científico.

É também nosso dever registar a colaboração que nos foi prestada pelos professores e professoras que colaboram connosco e que tornaram possível a investigação.

Finalmente, uma referência muito especial à nossa família, a quem dedicamos este trabalho, pelo carinho, generosidade, compreensão e incondicional apoio com que sempre nos presentearam, apesar da falta de atenção que muitas vezes lhe manifestámos.

palavras-chave

Estado, educação, políticas educativas, trabalho docente, (re)definição da profissão docente

resumo

A presente investigação, que tem os professores como figura central, constitui um trabalho de problematização sobre o impacto que as políticas educativas dos últimos dez anos têm tido na (re)definição da profissão e do trabalho docente. Num tempo marcado por rápidas e profundas mudanças económicas, políticas, sociais e culturais, os professores defrontam-se com novas situações, novos saberes e novas conceções pedagógicas. Por este motivo, impôs-se a preocupação académica de compreender o modo como os professores encaram a existência de novas exigências e dos desafios constantes com que são confrontados, lidam com eles, definem estratégias e finalidades de ação, enunciando os seus compromissos profissionais, os seus saberes e os modos de ser e de estar na profissão. Assim, a reflexão em torno das políticas educativas e do trabalho docente adquire uma importância inquestionável como uma problemática essencial para se compreender os sentidos da escola, das suas finalidades educativas e da ação dos professores.

A investigação permitiu concluir que o Estado, agora avaliador, tende a abandonar o ideal de igualdades de oportunidades para o objetivo de igualdade dos resultados, onde sobressai o desenvolvimento de uma política educativa assente na lógica da eficácia e da competição. Concluiu-se, ainda, que a intensificação e a complexificação das tarefas que incumbem aos professores e o aumento exponencial de dispositivos burocráticos no exercício da profissão configuram a emergência de novas formas de governo e de controlo da profissão, contribuindo também para a sua desqualificação. Neste contexto, as relações profissionais que os docentes estabelecem entre si, o recentrar da escola na aprendizagem dos alunos e o conhecimento profissional dos professores são encarados pela autora como cruciais para a configuração de uma nova profissionalidade docente e para o desenvolvimento de perspetivas educacionais progressistas e emancipatórias. Foi intencional a opção por uma metodologia qualitativa, apoiada num paradigma que valoriza as vozes dos indivíduos que falam, quer o sujeito que, na sua qualidade de investigador, ouve ou lê a fala do narrador e a interpreta num encontro de subjetividades. Elegeu-se como estratégias de recolha de informação as entrevistas semiestruturadas e a aplicação de inquérito por questionário, na tentativa de recolher toda a riqueza subjetiva de quem neles se diz e de ultrapassar a velha aporia entre métodos quantitativos e qualitativos.

keywords

State, education, educational policies, teachers, teaching work, (re)definition of the teaching profession

abstract

The current research, with teachers as a central figure, aims at exploring the problematisation of the impact of educational policies in the last decade upon the (re)definition of the teaching profession.

In a time marked by rapid and profound economic, political, social and cultural changes, teachers are faced with new situations, challenges, knowledge and pedagogical concepts. For this reason, it became an academic concern to understand how the teachers perceive the existence of new demands, constant challenges and how they confront and deal with them, define strategies and objectives, demonstrate professional commitment, their experience and conduct. Therefore, reflection on educational policies and teaching work has gained increasing importance as a core issue in order to comprehend the purpose of schools, their educational objectives and the role of teachers. Within this context, the teachers' professional relations, the initial and continuous training and their recentring of school on the student learning and teachers' professional knowledge are seen by the author as crucial for the design of new teacher professionalism.

This research enabled concluding that the State, now evaluator, tends to abandon the ideal of equal opportunities for purposes of equality in results, where the development of an educational policy grounded on the logic of efficiency and competition is highlighted. It is also concluded that the intensification and complexification of the tasks entrusted to teachers and the exponential increase in bureaucratic devices for exercising this profession lead to the rise of new forms of governing and controlling the profession, contributing, also, towards its disqualification. Within this context, the professional relationships between teachers, the refocusing of the school on student learning, as well as teachers' professional knowledge are seen by the author as crucial towards the configuration of a new teaching professionalism and towards the development of progressive and emancipatory educational perspectives.

The decision for a qualitative methodology is intentional, supported by a paradigm that values the voices of individuals and the researcher's role in the subject is to listen, read and interpret the speech of the narrator in a subjective realm. Semistructured interviews and questionnaire surveys were deployed as methods of data collection, so as to gather the enriching subjectivity and to overcome the rhetoric of quantitative and qualitative methodology.

mots-clés

État, éducation, politiques éducatives, travail enseignant, (re)définition de la profession enseignante

résumé

La présente recherche, dont les professeurs sont la figure centrale, est un travail de problématisation sur l'impact des politiques éducatives des dernières dix années dans la (re)définition de la profession et du travail enseignant.

À une époque marquée par des changements économiques, politiques, sociaux et culturels rapides et profonds, les professeurs envisagent des nouvelles situations, des nouveaux savoirs et des nouvelles conceptions pédagogiques. C'est pour cette raison que s'est imposée la préoccupation académique de comprendre la façon dont les professeurs envisagent l'existence de nouvelles exigences et enjeux constants, comment les affrontent-ils, comment définissent-ils des stratégies et des finalités d'action, tout en énonçant leurs engagements professionnels, leurs savoirs et leur esprit de corps dans la profession. Ainsi, la réflexion autour des politiques éducatives et du travail enseignant acquiert une importance inquestionnable en tant que problématique essentielle pour mieux comprendre les sens de l'école, ses finalités éducatives et l'action des professeurs.

La présente recherche a permis de conclure que l'État, dorénavant évaluateur, a tendance à abandonner l'idéal de l'égalité des chances au profit de l'égalité des résultats, dans laquelle le développement d'une politique éducative reposant sur la logique de l'efficacité et de la compétition est mis en exergue. Il est également conclu que l'intensification et la complexification des tâches incombant aux professeurs et l'augmentation exponentielle de démarches bureaucratiques dans l'exercice de la profession engendrent l'émergence de nouvelles formes de gouvernance et de contrôle de la profession, tout en contribuant à sa déqualification. Dans ce contexte, les relations professionnelles que les enseignants maintiennent entre soi, le recentrage de l'école sur l'apprentissage des élèves et les connaissances professionnelles des professeurs sont perçus par l'auteure comme étant cruciaux à la configuration d'une nouvelle professionnalité enseignante et pour le développement de perspectives éducationnelles progressistes et émancipatoires.

Le choix d'une méthodologie qualitative reposant sur un paradigme qui met en valeur les différentes voix des individus qui parlent et le sujet qui, dans sa qualité de chercheur, écoute ou lit l'énonciation du narrateur et l'interprète dans une rencontre de subjectivités est intentionnel. La stratégie choisie pour prélever l'information sont les entretiens demi-structurés et l'application d'une enquête par questionnaire, afin de recueillir toute la richesse subjective des répondants et de dépasser la vieille aporie entre méthodes quantitatives et qualitatives.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS

RESUMO

ABSTRACT

RÉSUMÉ

INDICE

INTRODUÇÃO.....	17
1. Objetivos e trajetória da investigação.....	19
2. Breves considerações metodológicas	25
3. Organização do trabalho	27

PRIMEIRA PARTE O ESTADO, AS POLÍTICAS E A EDUCAÇÃO EM PORTUGAL

CAPITULO I - O ESTADO, A GLOBALIZAÇÃO E A EDUCAÇÃO	33
1. O Estado, as teorias do Estado e a educação	35
1.1. As perspetivas pluralistas liberais e a educação.....	41
1.2. As perspetivas marxistas e a educação.....	43
2. Génese e desenvolvimento do Estado-Providência	47
2.1. O Estado-Providência: paradoxos, fragilidades e contradições	49
2.2. O Estado-Providência e a educação	57
3. A relação entre globalização e educação	63
4. A influência das organizações internacionais nas políticas educativas nacionais	75
 CAPITULO II – POLÍTICAS DE AUTONOMIA E DE (DES)REGULAÇÃO DA EDUCAÇÃO	89
1. A autonomia da escola - Da centralização à retórica da autonomia	91
2. O papel do Estado - Entre a regulação e a desregulação da escola pública	107
3. O “quase-mercado” da educação - A “empresarialização” da educação.....	115
4. O Estado avaliador - Emulação, competitividade e eficiência	125
5. A emergência do terceiro setor - A comunidade: em busca do “fogo comum”	135

SEGUNDA PARTE

O DESENVOLVIMENTO DA PROFISSÃO DOCENTE E DOS PROFESSORES

CAPITULO III - A PROFISSÃO DOCENTE	147
1. A docência como semiprofissão	149
1.1. O processo de profissionalização dos professores	155
1.2. O movimento associativo docente	161
1.3. A feminização da profissão docente	169
2. Profissionalismo e profissionalidade docente.....	175
3. A problemática do mal-estar docente	181
4. A proletarização da profissão docente	187
5. O conhecimento dos professores para a (re)definição da profissionalidade docente	193
 CAPITULO IV - AS IDENTIDADES, AS CULTURAS E O TRABALHO DOCENTE	283
1. A construção de identidade(s) de professores	205
2. As culturas profissionais dos professores	213
2.1. O individualismo docente	223
2.2. A colegialidade e a colaboração.....	229
2.3. A colegialidade artificial	235
3. A intensificação do trabalho docente e as medidas de política educativa	243
4. Os professores como agentes de mudança e de inovação	265

TERCEIRA PARTE
O ESTUDO EMPÍRICO

CAPITULO V - METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	283
1. Posicionamento metodológico.....	285
2. As técnicas de recolha de informação	293
2.1. Análise documental	293
2.2. O inquérito por questionário	294
2.3. As entrevistas semiestruturadas	299

2.4. A observação participante	301
3. Caracterização da amostra produtora de dados	303
4. Tratamento e análise da informação	311
CAPITULO VI - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	317
1. A reação dos professores às políticas educativas	319
1.1. A avaliação das escolas e dos professores	319
1.2. A ênfase nos resultados – os <i>rankings</i> das escolas	337
1.3. O novo modelo de administração e gestão das escolas.....	356
2. A redefinição da profissão/trabalho docente	355
2.1. A autonomia das escolas e dos professores.....	355
2.2. A escola centrada na aprendizagem	365
2.3. O conhecimento profissional dos professores.....	369
2.4. Os professores e os processos de mudança e de inovação	380
3. As culturas docentes	389
3.1. As relações que os professores estabelecem entre si	389
4. A intensificação e a complexificação do trabalho docente.....	405
4.1. O “transbordamento”do trabalho docente.....	405
4.2. As reuniões docentes.....	410
4.3. O elevado número de alunos por turma	415
4.4. As responsabilidades dos professores	429
4.5. As tecnologias de informação e comunicação	433
REFLEXÕES FINAIS.....	439
1. Principais resultados	441
2. Limitações do estudo	449
3. Contributos da investigação para novos estudos	450
BIBLIOGRAFIA	451
ANEXOS.	475

ÍNDICE DE FIGURAS, QUADROS, GRÁFICOS E TABELAS

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – O processo de profissionalização dos professores	157
---	-----

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Construção da profissão.....	153
Quadro 2 – Colegialidade: concepção plural.....	237
Quadro 3 – Inovação externa e inovação interna – a reação dos professores	267
Quadro 4 – Caracterização dos professores entrevistados.....	309
Quadro 5 – Lista de categorias por domínios de investigação	313
Quadro 6 – Lista de categorias e de subcategorias por domínios de investigação.....	314
Quadro 7 – A avaliação das escolas e dos professores.....	321
Quadro 8 – A ênfase nos resultados e os <i>rankings</i> das escolas	338
Quadro 9 – O novo modelo de administração e gestão das escolas	347
Quadro 10 – A autonomia da escola e dos professores	356
Quadro 11 – A escola centrada na aprendizagem dos alunos.....	365
Quadro 12 – O conhecimento profissional dos professores	369
Quadro 13 – Caracterização do trabalho docente.....	374
Quadro 14 – Os professores agentes de mudança e de inovação	381
Quadro 15 – O individualismo e o isolamento docente.....	390
Quadro 16 – A colegialidade docente.....	400
Quadro 17 – Tarefas e atividades atribuídas à escola e aos professores	406
Quadro 18 – As reuniões docentes	410
Quadro 19 – O elevado número de alunos por turma.....	415
Quadro 20 – As responsabilidades dos professores.....	429
Quadro 21 – As tecnologias da informação e comunicação.....	443

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Caracterização da amostra por género.....	306
Gráfico 2 – Caracterização da amostra por idade.....	307
Gráfico 3 – Grau académico.....	307
Gráfico 4 – Trabalho entre pares	393
Gráfico 5 – Local de preparação de aulas.....	397
Gráfico 6 – Componente letiva.....	418
Gráfico 7 – Componente não letiva	419
Gráfico 8 – Atividades realizadas em grupo	429
Gráfico 9 - Motivos para realizar atividades em grupo	425
Gráfico 10- Motivos para não realizar atividades em grupo	425
Gráfico 11 - Cargos por nível de ensino.....	427

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição da amostra por grupo disciplinar.....	308
Tabela 2 – Trabalho entre pares	394
Tabela 3 – Número de turmas e de alunos por professor	416
Tabela 4 – Anos e níveis de lecionação dos professores do ensino secundário	416
Tabela 5 – Número médio de horas que os professores passam na escola.....	420
Tabela 6 – Atividades desenvolvidas em grupo	423
Tabela 7 – Frequência de Atividades Realizadas em Grupo	424
Tabela 8 – Cargos/funções desempenhados	426
Tabela 9 – N.º de cargos desempenhados.....	427

SIGLÁRIO

AD – Ata de Departamento

AE – Agrupamento de Escolas

AGEE – Agenda Global Estruturada Para a Educação

BM – Banco Mundial

ECD – Estatuto da Carreira Docente

ES – Ensino Secundário

CG – Conselho Geral

CP – Conselho Pedagógico

CEMC – Cultura Educacional Mundial Comum

FMI – Fundo Monetário Internacional

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

ME – Ministério da Educação

ONU – Organização das Nações Unidas

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

PAIE – Programa de Avaliação Integrada das Escolas

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

PF – Professores

QA – Quadro de Agrupamento

QZP – Quadro de Zona Pedagógica

RAAG – Regime de Autonomia, Administração e Gestão

TIC – Tecnologias de Informação e de Comunicação

UE – União Europeia

UN – Nações Unidas

INTRODUÇÃO

1. Objetivos e trajetória da investigação

A escrita de um trabalho desta natureza constitui um ato solitário, silencioso, mas também um percurso desassossegado e a busca de um sentido que é a aventura do conhecimento. Esta busca de sentido permite o reconhecimento de que aprender pode acontecer quando interpelamos o mundo e o outro de modo a suscitar uma “atitude crítica de realidades múltiplas que vão das aparências mais visíveis à desocultação de processos que sobre eles se tecem” (Stoer & Cortesão, 1999: 8).

Este trabalho nasce de uma necessidade de questionamento da realidade que proporciona a privacidade potenciadora do ato criativo. Por esse motivo, propomos um texto que, apesar de não procurar a completude, apresente algumas ideias sobre a educação que nos levem à “alegria de pensar” – como disse Gaston Bachelard (1976) – e de problematizar a realidade educativa. Propomos um texto que nos permita (pré)dispor-nos a fazer algo diferente que nos confronte no nosso lugar habitual, permitindo a circularidade das palavras e do seu sentido. Um texto que nos permita um momento único no nosso processo de autoformação, só possível no devir de pequenos gestos rotineiros, pela forma como nos apropriamos de nós mesmas, das nossas convicções e na (re)descoberta da nossa profissão.

Desde o início que houve uma curiosidade tanto no que concerne ao tema propriamente dito como no respeitante ao enquadramento teórico e às opções metodológicas mais adequadas para tentar compreender as questões e as respostas que se nos colocavam. É este espírito de curiosidade intelectual e afetiva que, na nossa perspetiva, define uma atitude de investigação como uma aventura concertada de entusiasmo e de interesse. Trata-se de reconhecer, na esteira de Habermas (1997), que o trabalho de investigação, apesar de não oferecer, por si próprio, nenhuma orientação concreta para resolver as tarefas práticas, nem fundamentar qualquer teoria normativa para a ação, pode contribuir para a estruturação de um espaço pertinente para a expressão das opiniões que, como sabemos, constitui o fundamento do exercício de um “poder democrático autorreflexivamente construído e partilhado” (Correia, 2006: 184).

Qualquer propósito de investigação comporta à partida um certo número de riscos e, como tal, constitui um investimento de rendibilidade duvidosa. Também nós tínhamos consciência desses riscos quando iniciámos o nosso trabalho. A proximidade dos acontecimentos e as próprias transformações e mudanças em curso dificultam não

só a sua compreensão como colocam problemas na simples descrição dos factos dada a rapidez com que têm sido feitas. Contudo, a dimensão das mudanças constituiu um desafio ao qual não conseguimos deixar de responder. Assim, com fragilidades iniciais, mas procurando desde cedo uma coerência e unidade argumental, a presente investigação pretende trazer ao texto o impacto que as políticas públicas educativas têm tido sobre o trabalho docente, especialmente na última década, e sobre o modo como os professores entendem e interpretam a sua ação como profissionais, gerem e lidam com os desafios, enfrentam os obstáculos e contribuem para projetar novos sentidos à profissão docente.

A presente investigação desenvolver-se-á, assim, em torno de dois eixos de análise interligados e complementares. O primeiro eixo de análise, as políticas educativas, conduz naturalmente ao estudo da relação Estado - sistema de ensino e desemboca em temas tais como a centralização do poder educacional e a redefinição dos papéis de diferentes agentes sociais no campo da educação (Barroso, 2006). Na verdade, a reflexão em torno das políticas educativas como a descentralização, a autonomia, a alteração dos processos de regulação, adquire uma importância inquestionável como uma problemática nuclear, quer para compreender os sentidos dessas políticas e a redistribuição de papéis entre o Estado, os professores e as famílias, quer para interpelar a profissão docente e a própria escola como organização educativa.

Neste contexto, uma das dimensões das políticas educativas mais expressivas foi a emergência do *Estado avaliador*, cada vez mais insensível aos custos sociais e psicológicos resultantes do aumento exponencial da importância atribuída à avaliação (Correia, 2006: 182), e os mecanismos de mercado no domínio da educação. Esta mudança de ênfase dos processos para os produtos reflete uma das mudanças mais importantes na relação entre o Estado e os sistemas de ensino (Seixas, 2002), ao mesmo tempo que a ideologia tecnocrática parece constituir a base das ideologias educativas contemporâneas, acentuando a importância da educação para a competitividade económica nacional num mercado cada vez mais global. Trata-se de uma situação híbrida (Barroso, 2003b) em que o Estado procura controlar os resultados escolares, partilhando-os com pais e outros atores sociais, e ter a responsabilidade de estabelecer um sistema educativo comum a todos os cidadãos, ancorado no princípio da igualdade de oportunidades. Contudo, em nome da competição, da eficácia, da eficiência e dos resultados, assiste-se ao abandono das

preocupações do Estado-Providência com a construção de uma escola democrática e com a interiorização dos direitos sociais e humanos básicos.

Como sugere Seixas (2002), parece existir uma orientação clara para se passar do princípio de igualdade de oportunidades para o objetivo de igualdade de resultados, onde sobressai o desenvolvimento de uma nova ética social assente, justamente, nos valores da excelência e da competitividade. No entanto, com Janela Afonso (1997: 425), recusamos admitir como facto irreversível a nova configuração das políticas educativas que dão prioridade ao mercado, ou seja, à competição, à discriminação social e à avaliação meritocrática e seletiva, permitindo esboçar uma agenda alternativa que promova o reequilíbrio entre regulação e emancipação, continuando a ser possível inscrever na agenda política perspectivas educacionais progressistas e emancipatórias, onde os professores possam realizar projetos com qualidade democrática e científico-pedagógica, apesar das novas exigências e desafios.

As novas exigências e novas responsabilidades que recaem sobre as escolas e, conseqüentemente, sobre os professores estabelecem mudanças significativas ao nível da *praxis* docente. Estas mudanças estão a determinar uma reestruturação do trabalho docente, resultante da combinação de vários fatores que estarão presentes na gestão e na organização do trabalho escolar, tendo como corolário maior responsabilização dos professores e também maior envolvimento da comunidade. O que pensam os professores sobre esta questão? Como reagem os professores aos novos desafios e às novas exigências?

No segundo eixo de análise, abordar-se-á, como já se percebeu, a profissão docente e o trabalho dos professores e, neste âmbito, prestar-se-á uma atenção particular às transformações que se têm produzido na gestão política e simbólica da profissão. Estas transformações têm-se traduzido pela substituição de um modelo onde o professor era encarado como baluarte do sistema por um outro que o considera como um problema ao seu “bom funcionamento” (Correia, 2006). Como sustenta José Alberto Correia (2006), gozando de uma delegação política do poder do Estado na sala de aula, de uma delegação cognitiva da parte da ciência moderna e de um poder jurídico que não é suscetível de ser questionado do “exterior” do mundo escolar, o professor parece ser hoje vítima tanto da crise do Estado Educador, como da fragilização dos pressupostos epistemológicos da ciência como da própria justiça escolar. Assim, a fragilização das instâncias que asseguravam o exercício mais ou menos estável de uma autoridade profissional dos

professores foi acompanhada por um conjunto de medidas políticas que estão na origem da produção de um conjunto de disposições subjetivas responsáveis pela degradação da imagem profissional.

A complexificação das tarefas que incumbem aos professores e o aumento exponencial de dispositivos burocráticos no exercício da profissão que, como adverte Nóvoa (2009), não deve ser vista como uma mera questão técnica ou administrativa, mas antes como a emergência de novas formas de governo e de controlo da profissão, têm também contribuído para a intensificação e desqualificação dos professores. Efetivamente, a diversidade de funções e de papéis que os professores são chamados a desempenhar, as mudanças cíclicas que ocorrem no sistema educativo e que colocam os professores perante novos desafios e os variadíssimos discursos¹ de desvalorização social, cultural e educativa têm, na nossa perspetiva, contribuído para a transformação da profissão docente e para a (re)definição do trabalho dos professores.

Tratando-se, assim, de uma problemática pertinente no atual contexto português, moveu-nos a preocupação académica de compreender os efeitos que as políticas educativas têm no trabalho dos professores e o modo como os professores encaram e gerem a existência de novas exigências e dos desafios permanentes com que são confrontados. A constatação empírica desta realidade afigurou-se, desde logo, fundamental e impôs a questão basilar que pode ser enunciada do seguinte modo:

“Como é que os professores percecionam o impacto que as políticas educativas implementadas na última década têm sobre o seu trabalho e respondem simultaneamente ao excesso de atribuições políticas, sociais, culturais e educativas a que se dizem sujeitos?”

A necessidade de responder a esta questão esteve na origem da discussão teórica que se desenvolve em vários espaços de interpelação em função dos quais se apresentam alguns trajetos de reflexão sobre as políticas educativas, a profissão docente e os sentidos e

¹ Tais discursos, como refere Esteve (1992) acentuam, por exemplo, a distância incomensurável que se estabelece entre o ideal que inspira as práticas pedagógicas dos professores e as práticas que estes mesmos professores são capazes de assumir e implementar. São discursos que tendem a desvalorizar a dimensão institucional do trabalho docente como dimensão estruturante desse trabalho e não contribuem para interpretar de forma suficientemente crítica o modelo escolar, num contexto de crise do modelo escolar (Correia & Matos, 2001; Nóvoa, 2005).

interrogações que se colocam atualmente aos professores, num tempo em que a escola passou a ser percecionada como um espaço de incertezas (Canário, 2006). Esta questão permite igualmente revelar a problemática que inspira o estudo, através da qual se afirma que, a possibilidade de encontrar novos sentidos para a atividade docente, num contexto de crise de educação escolar (Correia & Matos, 2001; Nóvoa, 2005), não pode ficar restringida a uma enunciação de obstáculos e desafios que se colocam hoje aos professores, nem desligada da sua ação profissional concreta.

Face a tal problemática do estudo e às suas implicações, surgem as questões estruturantes da investigação, que podem ser definidas do seguinte modo:

1. Como se posicionam os professores em relação às políticas educativas implementadas ao longo dos últimos dez anos?
2. Que entendimento têm os professores da profissão docente e que novos sentidos/desafios podem encontrar para a ação educativa?
3. Até que ponto o aumento do ritmo de trabalho e das atividades impostas pelas diferentes reformas contribuem para o desenvolvimento de uma nova profissionalidade e/ou para a precarização do trabalho docente?
4. Como enfrentam as condições de trabalho no interior das suas organizações, respondendo às múltiplas exigências que lhe são colocadas?
5. O que pensam os professores sobre a intensificação e complexificação do seu trabalho?
6. Como é que os professores gerem e lidam com as tecnologias de informação e comunicação?

As questões orientadoras permitem decompor o problema central, delimitando e identificando com mais rigor e clareza a pluralidade de dimensões a inquirir, presentes na investigação que queremos estudar.

De facto, a formulação destas questões possibilita uma elucidação da forma como integrámos as diversas subdimensões na nossa estrutura conceptual ou uma melhor explicitação do modo como as incorporámos no objeto científico, entre outros possíveis, que tentámos construir. Importa compreender que a concretização dos objetivos enunciados se fará a partir sobretudo dos discursos produzidos pelos professores inquiridos, que permitirão conferir uma maior visibilidade ao modo como os professores percecionam as alterações a que o seu trabalho tem sido sujeito por via de sucessivas reformas e mudanças produzidas pelo poder central, o modo como entendem e interpretam a sua ação e como contribuem para projetar novos sentidos à profissão docente.

2. Breves considerações metodológicas

O estudo que se apresenta desenvolve-se no campo das Ciências da Educação a partir de uma abordagem qualitativa. Com efeito, dada a natureza do problema e das questões orientadoras da investigação, que remetem para as opiniões de professores, enveredou-se por um estudo de cariz predominantemente qualitativo, na medida em que os dados de que se parte e que se analisam são “ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas” e que o que se tem em vista é “a compreensão de uma situação a partir da perspetiva dos sujeitos da investigação” (Bogdan & Biklen, 2008: 16). Consideramos, contudo, com Neto-Mendes (1999: 299), que o recurso a uma metodologia eminentemente qualitativa “não anula, antes pelo contrário, potencia o recurso a uma técnica geralmente utilizada no decurso de investigações de cariz mais quantitativo”. A recusa de uma certa “ortodoxia metodológica”, como defende o autor, deve ser interpretada sob o prisma do primado da informação, da diversificação das fontes de informação e das técnicas de recolha de dados. A discussão já não se faz em termos de dicotomização, nunca descurando as preocupações epistemológicas e éticas que devem acompanhar o investigador. Efetivamente, a distinção perde os seus contornos dicotómicos e assume a forma de um *continuum* (Santos, 1998).

Assim, no nosso caso concreto, o carácter eminentemente complexo, multidimensional e relacional do objeto de estudo leva-nos a exercitar a “imaginação metodológica”² vencendo as habituais divisões entre métodos extensivos, predominantemente quantitativos, e intensivos, tendencialmente qualitativos, especialmente reforçados pela obsessão na crença no virtuosismo da objetividade pretensamente oferecida pelo inquérito por questionário. Através da explicitação de um itinerário metodológico onde se cruzam procedimentos explorados qualitativamente – entrevistas – com o inquérito por questionário, aponta-se para a tentativa desta superação. A cientificidade educativa possibilita-se, talvez, na produção de questionamentos geradores de confrontos e na ressemantização de dicotomias, pela interpelação de contrários que, em educação, não são antagónicos, como factos e opiniões, natureza ou cidade (Correia, 1998). Acreditamos, por isso, que a pluralidade metodológica se coaduna

² Expressão utilizada por José Madureira Pinto (1994: 37) para criticar o monismo metodológico de alguma ciência instituída.

bem com as exigências da pesquisa empírica, ultrapassando o mero exercício da retórica epistemológica.

A preocupação em legitimar as escolhas metodológicas levou-nos a repensar, com Hadji e Baillé, se a especificidade do objeto em estudo e dos objetivos traçados nos permitiriam a produção de um conhecimento verdadeiramente científico, bem como se, em termos de credibilidade e de inteligibilidade, a investigação seria desejável e pertinente. Preocupações importantes que nos levaram a repensar o trabalho do investigador em educação e, em simultâneo, a abordar um conjunto de ilusões que, segundo os autores, têm atravessado o campo da investigação em educação. Assim, “a progressão para uma maior cientificidade passa, em primeiro lugar, por uma tomada de consciência libertadora dessas ilusões” (Hadji & Baillé, 2001: 217), ilusões essas que são partilhadas, como as que são próprias, quer pelos investigadores quer pelos profissionais práticos.

A presente investigação pretende contribuir para o aprofundamento das questões relacionadas com as políticas educativas e a profissão docente que atualmente é encarada como uma das grandes prioridades das políticas nacionais (Nóvoa, 2009). Assim, como já referimos anteriormente, procurar-se-á perceber qual será o impacto que as políticas educativas têm no trabalho docente, sabendo que as condições de organização do tempo, do espaço, dos conteúdos, que o enformam contribuem para determinar a natureza do mesmo, definem os seus contornos e traçam-lhe os limites e as potencialidades (Neto-Mendes, 1999).

Para realizar a reflexão pretendida e para responder às questões estruturantes da investigação, optámos por escolher docentes do 1.º Ciclo e do Ensino Secundário. Escolhemos os professores do 1.º Ciclo devido à margem de manobra que possuem, quer em tempos de organização do espaço, do tempo e das atividades letivas, quer em termos de focalização do seu trabalho numa única turma, podendo assumir decisões diversas e singulares. No que concerne aos professores do Ensino Secundário, importa dizer que, na nossa perspetiva, constituem a expressão da realidade oposta. Por força da importância que este nível de escolaridade assume como instrumento de seleção académica e dos constrangimentos institucionais, curriculares e pedagógicos a que professores [e os alunos] se encontram sujeitos, estes docentes veem coartada a sua margem de intervenção. A riqueza heurística dos discursos e das opiniões destes professores constitui, assim, um desafio ao qual não conseguimos deixar de responder.

3. Organização do trabalho

O presente trabalho encontra-se organizado segundo um desenho consubstanciado por uma Introdução seguida de três partes fundamentais que se subdividem em sub-partes que se completam e enriquecem. Na Introdução constam os objetivos e a trajetória da nossa investigação, algumas breves considerações metodológicas que presidiram à elaboração do nosso percurso investigativo e a presente descrição da forma como este trabalho se encontra organizado.

Na Primeira Parte, subordinada ao título *O Estado, as Políticas Públicas e a Educação em Portugal*, inserimos três capítulos. No Capítulo I, intitulado *O Estado, a Globalização e a Educação*, optar-se-á por fazer uma breve revisão de algumas teorias do Estado para melhor compreender a natureza do Estado-Providência e a sua crise, bem como para melhor interpretar as transformações mais recentes na natureza e configuração do Estado face ao mercado, fatores que consideramos fundamentais para a fundamentação da nossa proposta de quadro teórico que pretende dar coerência e sentido às mudanças verificadas ao nível do trabalho dos professores. Ainda neste primeiro capítulo, procurar-se-á trazer ao texto os desafios da ideologia da globalização ao nível da educação, delimitando, simultaneamente, alguns dos seus efeitos cada vez mais visíveis nas políticas nacionais. Esta reflexão encontra fundamento na argumentação de que a globalização tem vindo a pôr em causa o monopólio do exercício do poder pelos Estados, isto é, de que “o modelo de Estado moderno é, atualmente, em alguns aspetos, posto em causa por dinâmicas supraestatais, tais como a globalização”, perdendo “continuadamente parte das suas competências a favor de organizações comunitárias” (Fernandes, 2008: 35). A influência das organizações internacionais na definição de quadros orientadores das organizações nacionais de ensino – transnacionalização das políticas educativas – ganha sentido também neste espaço de reflexão. Antunes (2005), por exemplo, reconhece que as agendas políticas para a educação, não obstante serem influenciadas por problemas, recursos, expectativas e reivindicações de matriz nacional, vêm sendo estruturadas, nas últimas décadas, por processos e relações supranacionais, com reforço notório, mais recentemente, da intensidade, amplitude e profundidade das dinâmicas de transnacionalização e de constituição de um referencial global europeu. Assim, a necessidade de reequacionar a complexidade que atravessa as questões educativas na

construção de uma nova ordem social e económica marcada pelas mudanças culturais, sociais e económicas e de uma nova conceção de Estado e de relações entre o global e o local são objeto de análise e de interpelação ao longo deste capítulo.

No Capítulo II, *Políticas de Autonomia e de Regulação da Educação*, que se desdobra em vários sub-pontos, falar-se-á no papel do Estado na condução das políticas públicas educacionais e na influência de uma orientação neoliberal na educação e, portanto, na *mercantilização* da educação. O Estado, na contemporaneidade, é afetado por crises de legitimidade, crises de racionalidade e crises de motivação sociocultural dos cidadãos. De facto, impelidos pela política económica os pressupostos da educação podem ser substituídos com vantagem pela avaliação. O Estado avaliador promove, portanto, um *ethos* competitivo no seio do sistema educativo, resultado de pressões exercidas pela avaliação externa e do predomínio de uma racionalidade instrumental e mercantil que tende a valorizar os resultados académicos quantificáveis e mensuráveis sem ter em conta a especificidade dos contextos e dos processos educativos. O mundo moderno pôs em ação três princípios de regulação social, o princípio do Estado, o princípio do mercado e o princípio da sociedade, “embora sem harmonização entre si, por vezes mesmo em contraste ou contradição aberta” (Fernandes, 2008: 25), constatando-se, com Janela Afonso (1997, 2001a), João Barroso (2005, 2006) ou António Teixeira Fernandes (2008), que o problema da regulação do Estado se coloca tanto ao nível da legitimidade como da eficácia. A situação agrava-se quando aquela regulação cede a favor da regulação económica. Assim, partindo do pressuposto de que a redefinição do papel do Estado se encontra associada a uma lógica de privatização e a um movimento de “empresarialização” da educação, acentuando uma posição hegemónica do conceito de empresa e de contratualização das relações institucionais do discurso atual sobre as reformas educativas, analisar-se-ão as alterações na natureza e na configuração do Estado expressas na crise do Estado-Providência e no surgimento do Estado avaliador e na emergência do princípio da comunidade. A caracterização e a contextualização destas formas políticas do Estado serão o objetivo central deste capítulo.

Na Segunda Parte, *O Desenvolvimento da Profissão Docente e dos Professores*, incluímos dois capítulos dedicados à profissão docente, procurando compreender a matriz conceptual, pedagógica e profissional em torno da qual se construiu aquela profissão. Assim, o Capítulo III, *A Profissão Docente*, enfatizará uma profissão que adquiriu

visibilidade em função de um *ethos* profissional, sustentado quer por um conjunto de saberes profissionais, quer por um conjunto de representações e de crenças que contribuíram para apresentar uma certa imagem da profissão docente. A profissão docente tem, na nossa perspetiva, um papel crucial para que a escola seja recriada como espaço de formação individual e de cidadania democrática.

No Capítulo IV, *As Identidades, as Culturas, as Políticas e o Trabalho dos Professores*, refletir-se-á sobre as identidades, as formas de culturas docente e como é que o conhecimento dos professores pode ter um papel de charneira na constituição de uma nova profissionalidade docente, promovendo a qualificação do trabalho dos professores e o reconhecimento social da profissão. Defende-se, por isso, que a profissionalização dos professores dependerá da possibilidade de construir um saber pedagógico que não seja puramente instrumental. Defende-se, igualmente, na esteira de Perrenoud (1996), que o trabalho em equipa não deve ser visto como uma conquista individual da parte dos professores, mas como uma faceta essencial de uma nova cultura profissional, uma cultura de cooperação ou colaborativa. Falar-se-á sobre a intensificação do trabalho docente, sustentando que a profissão docente se foi desenvolvendo por “acumulação de missões” e de conteúdos, numa espécie de constante “transbordamento” (Nóvoa, 2005), o que a levou a assumir uma infinidade de tarefas e atividades. Neste contexto, as exigências que se colocam hoje aos professores reclamam um pensamento reflexivo e crítico.

Na Terceira Parte, intitulada *O Estudo Empírico*, proceder-se-á a uma reproblemática alicerçada nos resultados do estudo empírico, procurando, no entanto, enquadrar outros planos de análise que ajudem a compreender, interpretar e explicar os fenómenos associados à intensificação e complexificação do trabalho docente, tendo como cenário as atuais políticas educativas. Começar-se-á por fazer referência à *Metodologia de Investigação*, que surge no Capítulo V, para dar a conhecer o percurso metodológico escolhido. Assume-se, pois, que existe uma cultura de investigação à qual se pertence, que marca e define discursos e estilos de trabalho: um estudo predominantemente qualitativo assente numa abordagem compreensiva da realidade, no campo da educação, em torno das políticas educativas e do trabalho docente. Assume-se, pois, a filiação a uma metodologia qualitativa, ao mesmo tempo que se procura a superação da velha aporia entre métodos quantitativos e qualitativos através do recurso a diversas técnicas de recolha de informação. De facto, através da explicitação de um itinerário metodológico onde se

cruzam procedimentos explorados qualitativamente, entrevistas, com o inquérito por questionário, aponta-se para a tentativa desta superação. Estes instrumentos de recolha de informação possibilitarão, na nossa perspectiva, recolher toda a riqueza do que neles se diz. A seguir, no Capítulo VI, *Apresentação e Discussão dos Resultados*, que se subdividirá em vários pontos, à luz do nosso quadro teórico, serão discutidos os resultados, procedendo à análise e interpretação das opiniões dos sujeitos que partilharam connosco o seu pensar e o seu sentir a propósito das mudanças que têm ocorrido na profissão e no trabalho docente.

A tese terminará com um conjunto de reflexões finais que retomarão alguns dos eixos estruturadores do quadro teórico de referência de modo a recontextualizar a problemática que deu corpo ao trabalho e, ainda, com algumas considerações que se considerem pertinentes sobre os objetivos e o percurso que nortearam a investigação e nos possam conduzir a uma melhor compreensão da realidade educativa e social em análise. Assinalaremos as ênfases e as interrogações que, no final deste percurso, mais persistentemente se impuseram ao nosso olhar atento e crítico e que, por isso, se traduzirão em afirmações e considerações provisórias que resultam de um processo de construção de conhecimento e que, fatalmente, se abrem a novos olhares e, portanto, a novas interrogações.

PRIMEIRA PARTE

O ESTADO, AS POLÍTICAS PÚBLICAS E A EDUCAÇÃO EM PORTUGAL

CAPÍTULO I

O ESTADO, A GLOBALIZAÇÃO E A EDUCAÇÃO

A análise das políticas educativas continua a ter como referência o papel e a natureza do Estado nacional e as suas relações com as classes sociais e a não dispensar o entendimento das especificidades culturais, sociais, políticas, económicas e educacionais que fazem parte de uma sociedade. Convocam-se, por isso, algumas teorias do Estado. Reconhecendo que, apesar das políticas educativas serem influenciadas pelos problemas, recursos e expectativas nacionais, são cada vez mais estruturadas por processos e relações supranacionais, no sentido de se constituir um referencial global europeu. Este capítulo abordará as relações entre o Estado, a globalização e a educação.

1. O Estado, as teorias do Estado e a educação

Janela Afonso e Lucio-Villegas (2007: 81) defendem que a construção dos modernos Estado-Nação não prescindiu da educação escolar na medida em que esta se assumiu como um lugar privilegiado de transmissão e legitimação de um projeto societal integrador e homogeneizador. Na mesma linha de argumentação, Boaventura Sousa Santos (2001) refere que os Estados-Nação têm tradicionalmente desempenhado um papel algo ambíguo. Enquanto, externamente, têm sido arautos da diversidade cultural, da autenticidade da cultura nacional, internamente, têm promovido a homogeneização e a uniformidade, esmagando a rica variedade de culturas locais existentes no território nacional, através do poder da polícia, do direito, do sistema educacional ou dos meios de comunicação social e, na maior parte das vezes, por todos eles em conjunto.

Na perspetiva de Janela Afonso (2003: 36), “o projeto da modernidade”³, em grande medida construído em torno do Estado enquanto produto histórico da conquista e afirmação do monopólio da violência física legítima, pôde contar mais tarde com a escola pública, tornada também uma das organizações centrais do exercício da violência simbólica para submeter todas as identidades dispersas, fragmentadas e plurais, em torno de um ideário político e cultural a que se haveria de chamar nação”. De facto, a partir do século XIX, a educação começou a ser uma preocupação do Estado e instituíram-se os sistemas estatais de ensino. Esta preocupação parece estar relacionada com a emergência dos Estados-Nação, confrontados com transformações profundas provocadas pela Revolução Industrial. Para Ramirez e Boli (1987: 2), a irrupção da escola de massas dos séculos XIX e XX, uma escola laica, gratuita e obrigatória, ou seja, uma escola dirigida e controlada pelo Estado, enfatiza o papel da educação na construção do Estado-Nação num contexto de competição inter-Estados característico da Europa. Não é de admirar, portanto, que o Estado e a sua administração assumissem um poder determinante sobre a organização e funcionamento do sistema educativo. A educação torna-se um dever e um direito e a escola um serviço público a que jamais o Estado deixa de prestar atenção.

³ O projeto da modernidade, ligado ao desenvolvimento do capitalismo nos países centrais, definido por Janela Afonso e Lucio-Villegas (2007: 78) como sendo um projeto societal impulsionado pelas esperanças de desenvolvimento social e económico associado à revolução industrial e como um projeto político e cultural induzido pelas aspirações racionalistas do humanismo burguês das revoluções americanas e burguesas, envolve processos de “racionalização global da vida coletiva e da vida individual (Santos, 1994: 71).

O Estado passa a ser o principal regulador e fornecedor da educação, ou como prefere designar Carlos Alberto Torres (1993), a educação passa a ser subsidiada, mandatada, organizada e credenciada pelo Estado. Neste contexto, a educação torna-se uma função do Estado. O desenvolvimento dos sistemas escolares públicos está intimamente relacionado com as exigências e necessidades do capitalismo industrial e com as transformações de natureza global que este introduz nos mais diversos e diferenciados níveis de vida quotidiana, nomeadamente, quando contribui para assegurar e, sobretudo, legitimar socialmente a integração dos indivíduos no mercado de trabalho.

A intervenção do Estado, como defendem Janela Afonso e Lucio-Villegas (2007: 80) tem, assim, um papel importante na génese e desenvolvimento da escola pública de massas e esta como instância de violência simbólica. Aliás, a teoria do capital humano, que assenta na ideia da educação como investimento e da contribuição da expansão dos sistemas educativos para o desenvolvimento económico, vem defender, precisamente, que o Estado desempenha uma função essencial na adequação do sistema educativo às necessidades da economia, garantindo a qualidade da oferta educativa. Nesta ordem de ideias, como refere Seixas (2000: 532), o desenvolvimento educativo e o crescimento económico parecem não ser indiferentes à natureza do Estado, ao regime político vigente e à construção da cidadania, associada ao desenvolvimento de condições simbólicas para o desenvolvimento de uma cultura política, realçando-se o facto de a educação nunca ser politicamente neutra nem tecnicamente objetiva.

Como salientam Morrow e Torres (1997), é ao Estado que compete definir as políticas educativas em geral e é ele também que, em cada época, protagoniza as contradições dessa mesma definição. Em termos práticos, a definição da política educativa passa pela priorização da forma diferenciada como conjuga a sua ação com a arbitragem das relações desenvolvidas entre o capital e o trabalho, no modo como usa a educação na legitimação dos discursos e ideologias que produz. A importância do papel do Estado na interpretação dos fenómenos educativos é referida por diversos autores, pois as questões de investigação que se reportam “aos efeitos do Estado sobre as estruturas, as práticas e os códigos educativos e, especialmente, sobre o planeamento educacional e a produção de políticas, carecem ainda de um sólido entendimento teórico e dos procedimentos adequados para o seu estudo” (Morrow & Torres, 1997: 317). No entanto, o Estado é determinante na configuração das políticas educativas e, em consequência, as análises

educativas têm implícita uma conceção ou teoria que condiciona a forma como se interpretam os problemas educativos (Martin Carnoy, 1992).

Na mesma linha de argumentação, Janela Afonso (2003: 37) refere que as análises das políticas educativas têm, “ainda que nem sempre de forma imediata ou explícita, a remissão para uma teoria do Estado, ou, pelo menos, para alguns pressupostos teórico-conceptuais referenciáveis a uma (ou a mais do que uma) teoria do Estado”. De acordo com o autor, não se pode deixar de considerar que o Estado, em si mesmo, enquanto sujeito histórico e político, continua a existir, pelo que continuamos a precisar de teorias que deem conta da redefinição do seu papel e que sejam capazes de explicar quais os limites e possibilidades da sua ação. Como sugere, a compreensão do que é o Estado e dos modos como funciona nas sociedades capitalistas é uma condição indispensável para problematizar a função da escola e da educação.

Uma primeira ideia que é frequentemente referida, mas que convém clarificar, é que o Estado não é sinónimo de governo, embora seja essa a representação social mais reiterada. Reduzir o Estado aos órgãos que constituem o governo é, na perspetiva de Roger Dale (1988: 33), “reduzir o todo ao que pode ser considerado, tão só, a sua parte mais ativa e visível”. Sobre este assunto, Carlos Alberto Torres defende e propõe uma perspetiva ampla, definindo o Estado como “um pacto de dominação social” do qual participam as classes sociais e como “uma entidade administrativa autorregulada, isto é, um conjunto de organizações, rotinas organizacionais, leis e, sobretudo, burocracia, que é responsável por implementar esse pacto de dominação” (1993: 44). O autor distingue, também, os conceitos de sociedade civil e de esfera pública. A noção de sociedade civil surge, muitas vezes, em oposição à sociedade política – Estado e governo – mas, de acordo com o autor, a sociedade civil não pode ser concebida separada da noção de Estado, uma vez que é o próprio Estado que a estabelece e organiza.

Sousa Santos (1985) chama a atenção para o facto da distinção Estado/sociedade civil, numa sociedade designada como semiperiférica⁴, como é a portuguesa, não ser

⁴ Torna-se pertinente retomar o conceito de semiperiferia formulado por Immanuel Wallerstein e desenvolvido por Boaventura de Sousa Santos (1985), relativamente às características de Portugal no contexto europeu: ambiguidades, coincidências e descoincidências que configuram e vão definindo a posição de Portugal como um país intermédio entre os países do centro e os países periféricos. Wallerstein considera o conceito de desenvolvimento adotado e praticado como “um grande mito organizado” (1990: 339), na medida em que há uma aplicação deficiente das estratégias nacionais num mundo hierárquico onde apenas alguns Estados (centro) têm a possibilidade de êxito e porque as políticas de desenvolvimento seguidas deslocaram outras nações da organização social mais equitativas. Como explicita o autor, a gama de tarefas

adequada. Segundo a designação do autor, a sociedade civil é secundária e expressa-se na criação de espaços de atividade económica e social privada pelo Estado, através da sua capacidade reguladora e produtiva.

Boaventura de Sousa Santos de opinião que Portugal semiperiférico se caracteriza por “[...] uma descoincidência articulada entre relações capitalistas de produção e relações de reprodução social” e por um Estado assente em tensões, apontando, assim, para um conceito não-determinista sobre o Estado e as políticas estatais ou, por outras palavras, para a sua autonomia relativa. Isto significa fundamentalmente que existe “um atraso nas relações de produção capitalista, nos padrões de consumo equivalentes aos países dominantes do centro. Um efeito desta “descoincidência articulada” é o facto de que embora “internamente forte [...], à força do Estado não se converte facilmente na legitimação do Estado (como acontece, em geral, nos países do centro)” (Santos, 1985: 872). Na perspetiva de Sousa Santos, um Estado semiperiférico é, por um lado, um Estado forte na regulação das atividades económicas e, por outro lado, um Estado com grandes problemas de legitimação, procurando, nesse processo, referir-se a outros países.

Como sublinha Dale (1988: 29), o Estado não pode ser definido como um todo monolítico, dada a impossibilidade de esconder ou de subvalorizar as importantes diferenças existentes entre e no interior dos vários aparelhos estatais, a respeito da maneira como se devem estabelecer as prioridades, face às solicitações ou exigências que sobre eles recaem, bem como sobre a capacidade de satisfazê-las. Apesar de não ser um conceito consensual, o Estado não pode deixar de ser integrado como um elemento crucial na análise das políticas educativas. Contudo, são muitos os autores que têm sublinhado que a presença do Estado tem sido muito ténue na análise educacional, chegando mesmo a

económicas não está distribuída uniformemente por todo o sistema mundial, sendo, na sua maior parte, “função da organização social do trabalho que aumenta e legitima a capacidade de certos grupos, dentro do sistema, explorarem o trabalho dos outros, isto é, de receberem uma maior parte do excedente”. Assim, um sistema mundial contém sempre Estados centrais e áreas (Estados) periféricas e, entre uns e outros, o que designa por áreas semiperiféricas. Nos Estados do centro desenvolvem-se, em regra, poderosos aparelhos do Estado ligados a uma forte identificação nacional, ou integração, que, para Wallerstein (1990: 339), mais não são do que um mecanismo que serve para “proteger as disparidades surgidas no interior do sistema mundial e como uma máscara ideológica justificadora da manutenção de tais disparidades”. Nas áreas periféricas, o Estado é muito débil. Assim, as atividades económicas do centro e da periferia distinguem-se, seguindo o domínio relativo dos excedentes produzidos à escala mundial, o que bloqueava a acumulação de capital por parte dos países periféricos. Esta grande desigualdade gera conflitos que marcam as relações entre o centro e a periferia. Os países semiperiféricos, intermédios porque apresentam estádios intermédios de desenvolvimento, cumpriam funções de mediação na gestão dos conflitos entre os centrais e os periféricos, tal como argumenta Wallerstein.

verificar-se uma ausência de qualquer das diferentes perspectivas teóricas que a ele podem ser referenciadas.

Carnoy e Levin por exemplo, sustentam que há uma representação social à volta do Estado que leva a que este seja percecionado como “expressão de uma vontade geral” ou como “uma expressão coletiva consensual de pontos de vista individuais” e, por isso, não suscetível de problematização, uma vez que o Estado, “não possuindo ideologia, nem qualquer propósito subjacente exceto o de refletir aquela vontade”, promove a educação porque esta faz parte de “um conjunto de bens sociais comuns” Trata-se de uma variante das perspectivas pluralistas que enfatizam a ideia de um Estado encarado como “provedor de bens coletivos” (1985: 28), considerando que a função principal do Estado é a de “servir como mecanismo neutro para agregar preferências ou integrar a sociedade através da corporização de valores consensuais” (Alford & Friedland, 1991: 51).

De acordo com esta perspectiva, aceita-se que o Estado representa a sociedade como um todo e, por esse motivo, está acima dos conflitos sociais. Por seu turno, as perspectivas marxistas, baseadas na análise das classes sociais, diferem completamente na interpretação sobre quem o Estado representa. De acordo com esta perspectiva, o Estado encontra-se imerso nos conflitos de classes e grupos sociais, uma vez que ele próprio constitui quer um instrumento essencial de dominação de classe, quer porque tenta mediar os conflitos intrínsecos à não homogeneidade de interesses no interior da própria classe dominante (Carnoy & Levin, 1985: 38).

Segundo Janela Afonso (2003), os traços identificados das duas conceções anteriormente descritas resultam do modo como as teorias sobre o Estado concebem e justificam a relação quer de identidade, quer de autonomia deste com a sociedade. Neste domínio, há alguns argumentos que mostram a existência de clivagens que permitem afirmar que “a questão de saber se o Estado é autónomo ou redutível à sociedade é uma das mais importantes formas de diferenciar as várias teorias do Estado” (Hall, 1984: 23). Como afirma este autor (1984), as teorias pluralistas tendem a supor que o Estado é largamente autónomo em relação à sociedade, o que tem servido para justificar a manutenção de uma posição de neutralidade perante os diferentes grupos de interesses em competição que exigem dele um papel de árbitro. Por sua vez, algumas teorias marxistas tradicionais, sobretudo as que concebem o Estado como um instrumento da classe dominante, têm criticado os que defendem a existência de uma completa autonomia do Estado porque a

crença nessa “ilusão” tem servido para levar as classes dominadas a acreditar na neutralidade do Estado.

As diferenças entre as concepções gerais do Estado e as diferenças internas de cada uma são, como defendeu Martin Carnoy (1992), a base para a compreensão das diferentes estratégias político-económicas de mudança e de controlo sociais nas sociedades capitalistas avançadas. Efetivamente, ao estarem ancoradas em perspetivas ideológicas diferentes, as diversas teorias do Estado realçam determinados aspetos, definindo, em consequência, distintas concepções de Estado e diferentes modos de perceber e entender a sua natureza e função. No entanto, como sugere Boaventura de Sousa Santos (1998: 59), num tempo marcado pela “desnacionalização do Estado”, devido ao declínio do seu poder regulatório, “as teorias do Estado que até agora dominaram, tanto as de origem liberal, como as de origem marxista”, tornam-se desajustadas, inadequadas e obsoletas.

Apesar da pertinente observação de Boaventura de Sousa Santos (1998: 59), as várias teorias do Estado existentes continuam a condicionar a forma de definição e interpretação dos processos e das estruturas educativas, bem como do próprio papel do Estado e da elaboração das políticas educativas e, no contexto do nosso trabalho, constituirão o ponto de partida para a compreensão do Estado-Providência cuja crise se tem procurado solucionar pela implementação de políticas sociais e económicas híbridas (Barroso, 2003a) que têm tido, como seria expectável, importantes reflexos nas reformas educativas mais recentes.

Convocam-se, de seguida, as teorias pluralistas liberais e as teorias marxistas. As teorias pluralistas liberais, ao dedicarem um verdadeiro culto à liberdade de pensar e ao poder da razão, descobrem o valor intrínseco do indivíduo. A ideia de liberdade está associada à proteção da autonomia individual frente à sociedade e mais particularmente frente ao Estado. De salientar que toda a teoria se desenvolveu baseada nos direitos individuais e na ação do Estado de acordo com o “bem comum”. As teorias marxistas encaram o Estado como um instrumento ao serviço da classe dominante, da constituição e da reprodução do sistema capitalista. Há, pelo menos, duas interpretações diferentes da relação entre Estado e sociedade civil e cada uma delas leva a visões diferentes da luta de classes e da transformação social. O Estado é concebido como uma dedução da lógica da valorização do capital.

1.1. As perspetivas pluralistas liberais e a educação

A teoria do Estado liberal surge no século XVIII e salienta o indivíduo e as liberdades individuais e defende um Estado mínimo, protetor ou periférico (Carnoy, 1992). Segundo esta perspetiva, o Estado resulta de um contrato social, realizado a partir da anuência entre os indivíduos e tem como principais desígnios e funções a manutenção da ordem doméstica, protegendo o indivíduo dos outros indivíduos, a defesa do respeito pelos contratos entre indivíduos e a proteção do Estado perante os outros Estados. Locke (1952), Hobbes (1952) e, dentro de uma certa medida, Rousseau (1968), defendem que o contrato obrigará o Estado a garantir a liberdade dos indivíduos na sociedade, como cidadãos, e que esta deve ser produto de uma conquista feita pelos próprios indivíduos e, por eles também ratificada.

Até ao século XX, o Estado teve um papel periférico relativamente à sociedade, existindo uma separação entre o Estado, política e sociedade civil. A limitação da esfera do Estado e a recusa da sua concorrência na atividade económica, como se à economia competisse a realização do bem-estar geral e ao Estado a salvaguarda da ordem jurídica, são questões retomadas e defendidas pelo pensamento de inspiração liberal. A defesa de um Estado mínimo pretende impedir, em última instância, que se perturbe a espontaneidade e a harmonia naturais da atividade social e, sobretudo, económica, na medida em que se considera que “o poder do Estado é autónomo do mercado económico e assente nos comportamentos dos indivíduos como atores económicos, orientados por interesses privados e particularísticos” (Seixas, 2002: 534). Nestas circunstâncias, a ação do Estado “é simultaneamente considerada como um inimigo potencial da liberdade individual e como a condição para o seu exercício. O Estado, enquanto realidade construída, é a condição necessária da realidade espontânea da sociedade civil” (Santos, 2002: 105).

Assente no liberalismo clássico, a perspetiva contemporânea do pluralismo liberal considera também o Estado independente do sistema de produção e da estrutura de classes. Com base em tal conceção da vida social, defende-se que o político deve constituir-se e funcionar separado do económico. Se a economia está sujeita a mecanismos de autorregulação, o papel do Estado é reduzido a uma mera função de controlo. A sua legitimação é feita, neste termos, em nome e à custa de uma total autonomia do económico.

Nesta linha de raciocínio, a ideia de Estado fica associada à ideia de um Estado não intervencionista, autónomo, mas não neutro nas suas tomadas de decisão (Carnoy, 1992).

O Estado encarado como “Estado do bem comum” (Carnoy & Levin, 1985: 28) e “Estado provedor de bens coletivos” (Alford & Friedland, 1991: 51) surge como sendo uma entidade neutra, procurando proteger os interesses de todos os membros da sociedade através de um sistema de regras e regulações aplicado a todos. Neste sentido, o Estado promove políticas que são do “interesse público” e que representam o “bem comum”. As perspetivas pluralistas liberais, ao considerarem o Estado como um “árbitro neutro” ou uma “arena passiva” (Seixas, 2001), parecem reservar-lhe apenas “uma espécie de papel de arbitragem” para garantir “a aplicação das normas negociadas pelos diferentes grupos em reivindicação e, sobretudo, para manter a estabilidade social” (Dale, 1988: 17). Na verdade, esta perspetiva pretende justificar a ação do Estado enquanto expressão neutra de uma “suposta vontade geral” – expressão de Janela Afonso (2003) – ao mesmo tempo que defende que o Estado visa proteger interesses gerais e fornecer bens sociais comuns aos seus membros, designadamente a defesa, a segurança social e a educação.

De acordo com as perspetivas pluralistas e liberais, os sistemas de ensino desempenham três funções fundamentais, nomeadamente a socialização cognitiva e moral, a formação técnica ou profissional e a certificação, contribuindo para uma distribuição racional dos recursos e para a mobilidade social. Os autores Codd, Gordon e Harker (1998) referem, a este propósito, que a perspetiva liberal da educação focaliza, justamente, o papel do ensino na promoção da mobilidade social. A legitimação da sua ação assenta num discurso ideológico de teor meritocrático que aponta a educação como principal fator de mobilidade social. Neste contexto, acredita-se que a educação conseguiria alterar a função de reprodução e de legitimação das desigualdades sociais existentes para cuja existência a escola não tinha deixado de contribuir. Na verdade, acredita-se que a educação contribuiria para a igualdade de oportunidades no acesso e no sucesso educativos e seria um fator essencial para o desenvolvimento económico. Contudo, a escola, longe de esbater as desigualdades e construir um local de completa igualdade de oportunidades, possui um conjunto de mecanismos que procedem a uma seleção rigorosa dos estudantes consoante a sua origem social, hábitos culturais, capacidades linguísticas, conhecimentos, aprendizagens prévias, capacidades económicas, relacionamentos sociais e redes informais de contactos. Estes fatores criam oportunidades objetivas de influir sobre os destinos dos

alunos e irão ser incorporados subjetivamente pelos indivíduos, reforçando ainda mais os mecanismos de partida.

Frustradas, deste modo, as expectativas nos benefícios da expansão dos sistemas educativos, “a perspectiva liberal do Estado do bem-estar começa a ser alvo de forte contestação quer por setores da esquerda, quer por setores da direita” (Seixas, 2002: 535). Neste sentido, como refere a autora, se por um lado as teorias da reprodução criticam o papel da educação na reprodução social e cultural das sociedades capitalistas, os setores da direita enfatizam a sua insatisfação com o Estado-Providência, desenvolvendo um discurso que acentua a excelência, a realização pessoal e os direitos individuais face à retórica da igualdade de oportunidades e dos direitos sociais.

1.2. As perspectivas marxistas e a educação

Vários autores, como Ana Maria Seixas (2002), afirmam ser possível distinguir quatro funções fundamentais entre as desempenhadas pelo Estado: a) criação das condições materiais genéricas da produção; b) determinação e salvaguarda do sistema global das leis que compreendem as relações dos sujeitos jurídicos na sociedade capitalista; c) regulamentação dos conflitos entre o trabalho dos assalariados e capital; d) separação do capital nacional total no mercado capitalista. Se Adam Smith (1981) limitava as funções do Estado à manutenção das organizações militares, policiais, educativas e judiciárias, deixando o resto à lógica do mercado, as funções acima descritas expressam, ao invés, claramente a presença do Estado no processo de acumulação, sendo através destas estratégias que o Estado garante a estabilidade da produção capitalista. Do ponto de vista marxista, este processo de acumulação explica-se pelo progressivo aumento da complexidade do processo de produção. O desenvolvimento capitalista torna-se, então, mais dependente da ciência e da técnica, a divisão do trabalho acentua-se e os serviços laborais tornam-se mais elaborados. A intervenção do Estado adquire, assim, um sentido preciso, já que a socialização tende a impor a toda a sociedade civil o peso da valorização do setor económico mais desenvolvido.

As teorias marxistas fundamentam-se na ideia de que o Estado seria o instrumento de domínio político nas mãos da classe economicamente dominante; veem o Estado não como um “árbitro neutro”, mas antes como um instrumento da classe dominante ao serviço

da constituição e reprodução do sistema capitalista. Por conseguinte, o Estado não representa o “bem comum” ou a “vontade geral”, como defendem as teorias pluralistas. As teorias marxistas têm o mérito de chamar a atenção, com insuperável insistência, para a influência que as relações económicas e também a posição do poder económico e determinadas classes podem exercer sobre o direito e a constituição do Estado. Sob esta perspetiva, o Estado surge como uma entidade destinada à manutenção do domínio de uma classe sobre a outra. Portanto, também a constituição do Estado não reproduz mais do que as relações económicas, promovendo, na verdade, os interesses da classe capitalista na reprodução do seu controlo sobre as relações de poder. Esta conceção de Estado, defendida por Karl Marx, assenta na ideia de um Estado instrumental.

Dentro das conceções marxistas contemporâneas do Estado, esta conceção é considerada como sendo a conceção mais ortodoxa de Estado. Claus Offe (1984a), que é um dos autores mais representativos a teorizar a questão da autonomia relativa, refere duas versões contemporâneas das teorias marxistas sobre o Estado⁵. Uma das versões que Offe identificou, sugere a existência de uma relação instrumental específica entre a classe dominante e o aparelho estatal; a outra versão defende que o Estado não favorece interesses específicos nem está aliado a classes específicas. Neste caso, o Estado protege e sanciona um conjunto de organizações e relações sociais necessárias para a dominação da classe capitalista. De facto, “embora não defenda os interesses específicos de uma única classe, o Estado procura, apesar disso, implementar e garantir os interesses coletivos de todos os membros de uma sociedade de classes dominada pelo capital” (Offe, 1984a: 120).

De acordo com esta segunda versão e no que às políticas de educação e formação diz respeito, o objetivo que lhe subjaz é criar condições propícias à efetivação de relações de troca de intercâmbio capitalista, isto é, condições que possam aumentar as probabilidades dos trabalhadores virem a ser empregados pelos capitalistas, ao mesmo tempo que lhes dá maiores oportunidades de acumular capital. Como refere Offe, “[...]”

⁵ Há autores que referem mais versões (três) sobre o Estado. Martin Carnoy, por exemplo, ao chamar a atenção para o facto de as análises contemporâneas se terem afastado da ideia tradicional que considera o Estado como um instrumento da classe dominante, aponta alguns dos traços particulares do que, no seu entender, considera serem as três versões marxistas atuais mais importantes, a saber: a) “a teoria da “lógica do capital» [...] que defende que as contradições do desenvolvimento capitalista [...] moldam o Estado”; b) “a teoria do Estado independente [...] que situa o Estado de classe em contraposição tanto com capitalistas dominantes como com a força de trabalho subordinada – de um Estado que reproduz as relações capitalistas de produção independentemente de quaisquer interesses conscientes de classe”; c) “a teoria da “luta de classes» que vê o Estado capitalista como um Estado de classe, mas que, necessariamente, incorpora as demandas da classe trabalhadora” (1990: 317).

seria um equívoco pensar que as políticas estatais de educação e formação têm como objetivo fornecer a força de trabalho necessária a certas indústrias [...]. Ao contrário, tais políticas têm como meta criar o máximo de oportunidades de troca entre o trabalho e o capital de modo que os indivíduos de ambas as classes possam entrar em relações capitalistas de produção” (Offe, 1984a: 123). O princípio de submeter os cidadãos a relações mercantilizadas contribui para manter as políticas estatais em harmonia com os interesses classistas dos agentes de acumulação mais do que qualquer suposta conspiração ou acordo entre o Estado e a indústria (Offe, 1984a: 138).

O papel da educação e da formação aparece também como sendo um papel de intermediação que permite disfarçar o caráter classista do Estado. O autor rejeita a ideia de um Estado determinado exclusivamente pela lógica do capital e defende o papel de mediação, não neutro, entre a luta de classes e o processo de acumulação. De facto, “as políticas do Estado capitalista não servem, de modo algum, os interesses coletivos da classe capitalista”, uma vez que entram em colisão com “a mais vigorosa resistência e oposição política desta classe” (Offe, 1984a: 126). O Estado é, deste modo, encarado como uma arena de conflito resultado das lutas pelo poder na sociedade e dentro do próprio Estado.

Raymond Morrow e Carlos Alberto Torres consideram o Estado como “uma arena, um produto e um determinante do conflito social e de classe (...), um palco de conflitos entre classes sociais com interesses diferentes, mas como um palco em que a classe governante é capaz de controlar com base na dominação do conjunto da sociedade” (Morrow & Torres, 1997: 334). Na mesma linha, Carnoy e Levin (1985) apresentam-nos a teoria do conflito social, que rejeita a noção de Estado como um instrumento de classe dominante, defendendo que é um espaço utilizado quer pela classe dominante para se organizar face às classes dominadas, quer como arena de luta, na qual sob determinadas condições político-sociais, os movimentos sociais podem prevalecer.

Assinale-se a influência de Nicos Poulantzas⁶ (1978) quando Carnoy e Levin reconhecem que o Estado é uma arena de luta ou de contestação de classes, de

⁶ A principal contribuição de Nicos Poulantzas (1978) no debate do Estado capitalista é a sua análise do Estado em relação à luta de classes. A sua obra concentra-se na natureza das classes sociais, no papel do Estado na formação e definição do conflito de classes e no efeito conflito sobre o próprio Estado. A partir da análise que faz, descobre-se um Estado que se insere e se define pelas relações de classe, ao mesmo tempo que é um fator de coesão e regulamentação do sistema social em que funciona. A obra de Nicos Poulantzas

confrontação de diferentes projetos políticos de diferentes classes sociais. De acordo com a análise dos autores, nas sociedades democráticas capitalistas, os sistemas educativos caracterizam-se por apresentarem as próprias contradições do Estado, ou seja, os sistemas educativos contribuem quer para a reprodução das forças e relações de produção, quer para a inculcação das normas democráticas, designadamente a crença na igualdade de oportunidades, na mobilidade social, na participação democrática e nos direitos dos cidadãos. Daqui se depreende que, para os autores, os sistemas educativos têm uma função social regulatória e uma função social emancipatória. Neste processo, Carnoy e Levin (1985) atribuem grande importância à força dos movimentos sociais, defendendo, por este motivo, que as políticas educativas não devem ser apenas consideradas um resultado das intenções da classe dominante.

Para terminar, evocamos novamente Janela Afonso que defende que as teorias marxistas, embora privilegiando o conflito em vez do consenso, nem sempre se distanciaram do determinismo classista na conceção da ação do Estado, “pelo que, não apenas se tornaram gradualmente incapazes de explicar a relação deste com os novos movimentos sociais, sobretudo aqueles fundados em processos contra-hegemónicos locais e mais centrados na valorização das subjetividades e identidades multiculturais e de género, como acabaram, por vezes, por promover explicações (e induzir motivações) sobre a mudança social que, ganhando sentido apenas no horizonte exclusivo de promessas revolucionárias, acabaram, paradoxalmente, por justificar alguma desmobilização ou descompromisso político” (2003: 37).

As teorias (neomarxistas ou outras) privilegiaram a autonomia relativa do Estado e demonstraram capacidade heurística bastante para, no contexto nacional, explicar, de forma consistente, quer o compromisso com a acumulação capitalista, quer a permeabilidade conjuntural às lutas sociais e ao processo de legitimação democrático, mas “parecem tender também a ficar anacrónicas (ou, pelo menos, sob suspeita) dada não apenas a erosão (real) do Estado-Providência, enquanto forma política do Estado capitalista democrático, mas também dada a eficácia de todo um “trabalho de inculcação simbólica” (Bourdieu, 1998: 37) que consegue impor, mesmo às consciências mais críticas, a inevitabilidade da globalização neoliberal e todas as suas consequências nos campos político, económico, cultural e educacional.

reflete o desenvolvimento e a transformação de uma visão estruturalista do Estado numa visão que é mais histórico-específica, onde os movimentos sociais ocupam um papel-chave.

2. Génese e desenvolvimento do Estado-Providência

De acordo com Janela Afonso (2002a), a forma como o Estado lida com as solicitações e exigências económicas e sociais é, em grande medida, uma das consequências das alterações que ocorreram na passagem da fase do capitalismo competitivo liberal, em que o papel do Estado se limitava a criar algumas condições gerais para o funcionamento da economia, para a fase do capitalismo monopolista, em que as funções do Estado passam a estender-se mais à produção. Carlos Martín, a propósito, defende que é na fase do capitalismo monopolista que se produzem mudanças importantes e fundamentais nos vários domínios político-sociais e económicos. De facto, diz o autor, “as relações entre o político e o económico, entre o Estado e a sociedade, estabelecem-se a partir de outros pressupostos que levam a que à separação se suceda a interrelação. É isto que significa e supõe a aparição do Estado-Providência” (Martín, 1994: 64).

A seguir à II Guerra Mundial, na fase de expansão capitalista, o Estado-Providência passou a ser o modelo encontrado em vários países no sentido de gerir as contradições que se iam agudizando, devido quer à necessidade de o Estado ter uma intervenção económica, quer à urgência em criar as condições para atender às novas e crescentes expectativas e necessidades sociais que emergiam do reconhecimento de direitos de cidadania como a proteção social, o acesso à saúde e à educação. Estas novas solicitações encerram contradições só possíveis de serem compreendidas se tivermos presente alguns dos problemas do Estado, nomeadamente a necessidade de apoiar o processo de acumulação, a necessidade de garantir um contexto para a sua contínua expansão e, por último, a necessidade de legitimação da sua própria participação na expansão do processo de acumulação (Dale, 1988: 28).

O Estado-Providência surge, portanto, na passagem da fase do capitalismo competitivo liberal para a fase do capitalismo organizado, o que implica o desenvolvimento do aparelho burocrático do Estado-Providência a limites tais que colocam em questão a própria legitimidade e governabilidade do Estado (Seixas, 2000: 45). De facto, sendo que as soluções encontradas para atender às exigências de acumulação são também contraditórias com as necessidades de legitimação, o Estado acaba por se envolver numa crise estrutural que se vai agravando, levando mesmo alguns autores a falar de crise fiscal, crise administrativa ou da racionalidade burocrática e da crise ideológica ou de legitimação do Estado-Providência (Afonso, 2002a).

Significa isto, que o Estado tem que gerir a contradição básica do capitalismo: por um lado, a crescente socialização da produção e a apropriação privada da mais-valia e, por outro, a promoção da acumulação do capital, gerando desigualdades, assegurando a legitimidade do sistema político e económico capitalista, tal como observa Janela Afonso (2002a: 117). Apesar destes problemas e das contradições que acarreta, no período pós-guerra, o Estado-Providência conseguiu implementar um modelo eficaz para gerir as solicitações sociais, políticas e económicas.

Como refere Claus Offe (1984b), neste período, o Estado “mantém o controlo do capital sobre a produção” e, simultaneamente, “fortalece o potencial de resistência do operariado” face a esse mesmo controlo. Deste modo, “as relações de produção exploradas coexistem com maiores probabilidades de resistir, escapar e mitigar a exploração” (Offe, 1984: 152b), o que realça a natureza contraditória e complexa do “pacto objetivo” ou da “conciliação tácita” - expressões de Martín (1994: 65) - que se estabelece entre o capital e o trabalho. No sentido de garantir a coexistência pacífica entre o capitalismo e a democracia, como sugere Habermas (1994: 121), a existência do “pacto objetivo” ou da “conciliação tácita”, de que falava Martín (1994), tornou-se num dos elementos estruturais do Estado-Providência.

Boaventura de Sousa Santos (1993) faz, também, referência a estes aspetos quando aponta as principais particularidades do Estado-Providência. O Estado-Providência é a forma política dominante nos países centrais na fase de “capitalismo organizado”, constituindo, por isso, parte integrante do modo de regulação fordista e baseia-se em quatro elementos estruturais: um pacto entre o capital e o trabalho sob a égide do Estado, com o objetivo fundamental de compatibilizar capitalismo e democracia; uma relação constante, mesmo tensa, entre acumulação e legitimação; um elevado nível de despesas em investimentos e consumos sociais; uma estrutura administrativa consciente de que os direitos sociais são direitos dos cidadãos e não produtos da benevolência estatal (Santos, 1993: 43-44). O Estado-Providência assenta na ideia de compatibilidade entre capitalismo e democracia, entre as exigências do crescimento económico e as exigências da equidade e harmonia social, isto é, de legitimação. Como sugere Janela Afonso (2002a), importa realçar que, neste período pós-guerra, as políticas económicas keynesianas adotadas pelo Estado nos países capitalistas centrais tiveram como consequência um rápido crescimento económico e permitiram assegurar durante algumas décadas o emprego, manter uma

inflação baixa e alargar o acesso a determinados bens e serviços considerados como direitos sociais, como por exemplo, o direito ao trabalho e à proteção social, a igualdade de acesso à educação e aos serviços de saúde.

A educação escolar pública, sobretudo a correspondente à escolarização básica, pôde, em muitos casos, ser reivindicada no espaço nacional como um direito universal. Neste sentido, a sua contribuição não apenas se repercutiu positivamente na consolidação da cidadania democrática, tendendo a facilitar o acesso ao mercado de trabalho, a mobilidade social ascendente e o usufruto de bens materiais e simbólicos, como, igualmente, permitiu ampliar as bases de legitimação política e a coesão social (Afonso & Lucio-Villegas, 2007: 90). No entanto, a crise do capitalismo assistencial keynesiano, isto é, o sério enfraquecimento do paradigma centrista do Estado-Providência, afetou profundamente a educação. Em causa estão os princípios substantivos do Estado-Providência, nomeadamente, a sua responsabilidade na manutenção de uma determinada justiça social e a promoção de uma igualdade social. Nesta conformidade, o Estado acaba por se ver envolvido numa crise estrutural – acumulação e legitimação – que o incapacitou de satisfazer as necessidades funcionais do próprio sistema económico e social remetendo-o para uma crise de legitimação que colocaria em causa os fundamentos da sua intervenção política e do seu poder regulador e regulamentador das relações e dos conflitos sociais. O Estado ficou, efetivamente, incapaz de resolver, em termos de legitimação, a questão da desigualdade social e cultural, dando origem à erosão do princípio de igualdade de oportunidades e ao aparecimento de uma exclusão social, baseada sobretudo em fatores de natureza social e cultural.

2.1. O Estado-Providência: paradoxos, fragilidades e contradições

Segundo Ana Maria Seixas (2000: 49), a contestação do Estado-Providência baseia-se fundamentalmente em três pontos, designadamente, a ineficiência, a eficácia e as funções de controlo social e de controlo político-ideológico que desempenha. Na verdade, como sugere a autora, a racionalidade burocrática e “profissional” do Estado-Providência não se revelou muito eficiente na gestão dos recursos, não provocou uma alteração dos rendimentos entre classes e não eliminou as causas das necessidades dos indivíduos. O carácter repressivo do Estado-Providência acentua-se, expressando-se na imposição da ordem moral da sociedade, na medida em que a conformidade a determinados padrões

morais de comportamento é necessária para ter acesso aos benefícios e, por último, o Estado surge como um instrumento para o controlo político-ideológico das classes trabalhadoras, agindo segundo os interesses do capital.

O Estado-Providência assentava nos postulados do modelo keynesiano, contudo a recessão económica que ocorre na sequência do chamado “choque do petróleo”, no início da década de setenta, conduziu inevitavelmente a uma revisão desse modelo, revelando as suas contradições e as limitações. O desenvolvimento exponencial do desemprego e o aumento brutal da inflação contribuíram fortemente para tornar visíveis estas contradições, provocando a incerteza e a dúvida sobre a competência e a capacidade do Estado se adaptar às situações novas, que exigiam respostas adequadas e céleres. Como consequência direta, o intervencionismo do Estado passou a ser fortemente questionado e encarado como um obstáculo à resolução dos problemas com que as sociedades se confrontavam, instaurando-se, por este motivo, uma crítica permanente ao Estado-Providência, oriunda dos setores liberais e conservadores que integram a chamada *nova direita*. É importante sublinhar que, como acentua Offe (1984b), o Estado-Providência foi igualmente criticado pela esquerda, sobretudo nas funções de controlo social e de controlo político-ideológico.

Segundo Janela Afonso (2002a), é esta coligação (neoliberais e neoconservadores), resultante de interesses e valores contraditórios, que irá marcar a agenda de muitos países durante os anos oitenta. Dessa agenda, diz o autor, fazem parte estratégias políticas e económicas que visam a revalorização do mercado, a reformulação das relações do Estado com o setor privado, a adoção de novos modelos de gestão pública preocupados com a eficácia e a eficiência, *new public management*, e a redefinição dos direitos sociais. Efetivamente, as políticas que emergem desta coligação são marcadas por uma peculiaridade, que se traduz por uma combinação da defesa da livre economia, de tradição liberal, com a defesa da autoridade do Estado, de tradição conservadora.

A *nova direita*, que não constitui uma doutrina consistente e coerente, configura, pelos menos, duas correntes de pensamento: uma neoliberal e outra neoconservadora. A existência de duas correntes de pensamento traduz-se num carácter híbrido, que vem justificar a implementação de políticas de algum modo contraditórias e que decorrem de um mercado livre conjugado com um Estado forte. Sustenta Janela Afonso (2002a), a este propósito, que, na base desta polaridade, decisões não-intervencionistas e descentralizadoras passaram a coexistir com outras altamente centralizadoras e

intervencionistas, revelando uma ambiguidade inerente a esta articulação política, que levou a que a *nova direita* aparecesse simultaneamente populista, elitista, mas também impositiva e acrata.

As teorias neoliberais, que têm as suas origens no liberalismo clássico, sustentam uma conceção do Estado “periférico” e são defensoras do mercado, encarado como um instrumento de regulação eficiente e eficaz. Fundamentam-se na teoria de um Estado muito sobrecarregado, *overload State* e, naturalmente, nas teorias da escolha pública, *public choice*. De facto, a ênfase é sempre posta na liberdade de escolha, no indivíduo, no mercado e no governo mínimo, reivindicando justamente a autonomia do mercado face ao Estado. Por seu turno, os neoconservadores dão prioridade a ideias como o autoritarismo social, a ordem, a existência de uma sociedade disciplinada e hierarquizada. Defendem um Estado forte, sobretudo nas áreas da segurança interna, da defesa e ainda a regulação dos comportamentos privados, visando a manutenção de determinados padrões de moralidade pública (Seixas, 2000: 50). O que se verifica é que tanto para os neoconservadores como para os neoliberais, a ordem social é uma condição para o desenvolvimento económico (Afonso, 2002a: 117).

Estamos, portanto, perante um modelo político que exige, simultaneamente, um Estado mínimo, no exercício das suas funções e competências, e um Estado forte. Como consequência deste facto, surgiu um desequilíbrio importante a favor do Estado e em prejuízo do livre-mercado. Este desequilíbrio, designado como “paradoxo do Estado liberal”, deixa perceber que o Estado tem-se tornado mais vigoroso sob políticas neoliberais de mercado. Há autores, contudo, que dizem que a *nova direita* adotou uma versão liberal bastante mitigada, uma vez que se partia do pressuposto de que a economia seria o resultado de uma harmonia de interesses gerada por trocas voluntárias entre indivíduos livres e autónomos e que o Estado seria apenas o garante dessa ordem espontaneamente criada pelo mercado. Admitia-se a existência de um Estado mínimo e, portanto, a existência de um mercado livre da intervenção do Estado. Todavia, o mercado não ressurgiu como processo espontâneo, mas aparece como um sistema promovido e controlado pelo Estado (Afonso, 2002a: 119).

Apesar destas contradições, Janela Afonso (1997) refere que há particularidades na forma como as políticas da *nova direita* desenharam as relações entre Estado e mercado e que importa salientar. O mercado *tourt court*, como salienta o autor, teve uma expansão

considerável sob a forma de algumas políticas de privatização e de liberalização da economia, mas o facto de o Estado-Providência ter resistido à crise fiscal e aos ataques neoliberais constitui um obstáculo à expansão do mercado. Contudo, como adverte o autor, a resistência do Estado-Providência não significou a manutenção do *status quo*, colocando, antes, em marcha algumas estratégias⁷, no sentido de gerir a tensão resultante da não diminuição das exigências em relação aos direitos sociais (saúde e educação) e da crescente escassez de receitas provenientes dos impostos. O autor chama, ainda, a atenção para o facto de a implementação destas estratégias pela *nova direita* terem configurado o que alguns autores têm vindo a designar como mecanismos de *quase-mercado*.

Estes mecanismos não se confinaram apenas ao Estado e à expansão do mercado, o que constitui um dos aspetos distintivos mais importantes das políticas de convergência neoliberal e neoconservadora, constituindo ao mesmo tempo, também, um dos vetores principais da redefinição do papel do Estado. No caso da educação, os mecanismos de *quase-mercado* foram igualmente incluídos nos sistemas educativos. Falar em *quase-mercado* na educação significa introduzir mecanismos de liberalização no sistema educativo, o que não impede o reforço simultâneo do papel do Estado. É desta combinação específica que resulta uma combinação entre regulação pelo Estado e regulação pelo mercado, o que explica o aumento do controlo do Estado sobre as escolas, concretizada, por exemplo, na introdução dos exames nacionais e na publicação dos resultados bem como na competição entre escolas (Afonso, 2002a: 121).

Roger Dale ao analisar alguns efeitos concretos da *nova direita* conclui que “o que está em questão são novas formas e combinações de financiamento, fornecimento e regulação da educação”, que não são coincidentes com as formas tradicionais assumidas pelo Estado, mas que poderão “incluir um papel maior e/ou modificado para o Estado” (1994: 111). Todavia, como adverte o autor, isto não significa que o Estado tenha um papel

⁷ Janela Afonso ao falar das estratégias que a nova direita implementou evocou Brian Salter (1995). De acordo com este autor, e com a exposição que Janela Afonso fez tão bem, apresentam-se sumariamente as três estratégias. A primeira estratégia consiste em convencer os cidadãos a reduzir ou, pelos menos, a não aumentar os seus direitos, o que é pouco provável dada a hegemonia dos valores do Estado-Providência; a segunda estratégia implica redirecionar a procura para o setor privado, o que pressupõe que se criem incentivos para que este setor possa aumentar a sua capacidade de atendimento e os cidadãos sejam persuadidos de que não perdem direitos porque poderão fazer escolhas mais amplas e ter acesso a serviços de melhor qualidade. Por último, a terceira estratégia supõe a adoção de medidas tendentes a atenuar as fronteiras entre o setor público e o setor privado, de modo a permitir que se torne igualmente menos nítida a distinção entre os direitos sociais e os direitos individuais. Isto pode levar, como advertem os autores, ao enfraquecimento da hegemonia dos valores do Estado-Providência e, consequentemente, a uma redução da procura dos serviços públicos (Afonso, 1997: 193).

menor. Aliás, o Estado não pode deixar de ter um papel ativo, pois a introdução de *quase-mercado* em educação permite que os poderes do Estado se entrelacem com outros poderes que controlam o próprio conteúdo da educação. Por outras palavras, a regulação que é feita pelo Estado não é contraposta ao mercado, pois a criação e manutenção do mercado depende do Estado. Este concerto específico de regulação do Estado e de elementos do mercado que os governos da *nova direita* introduzem explicam o controlo sobre as escolas e a publicitação dos resultados escolares. O Estado adota, deste modo, um *ethos* competitivo e admite a lógica de mercado com a importação para a esfera pública de modelos de gestão privada cuja ênfase é colocada nos resultados dos sistemas educativos. O Estado passa a defender uma ideologia da privatização que enaltece o capitalismo de livre-mercado e que introduz uma cultura gestionária ou gerencialista no setor público.

O *quase-mercado* da educação ou mercantilização da educação emerge associada a modelos gerencialistas que isomorficamente enformam e legitimam os discursos e as políticas educativas, fazendo, da eficácia, da eficiência, da competitividade e da qualidade os novos desígnios, concretizáveis através de *new public management*, resolvendo deste modo a ineficácia do Estado de “bem-estar” representado pelo Estado-Providência. A avaliação reaparece, portanto, relacionada com funções gestionárias, tendendo a ser uma avaliação centrada na eficiência e na produtividade sob o controlo direto do Estado (Lima, 2002b). No que diz respeito à educação escolar pública, uma das dimensões mais expressivas dos valores neoconservadores foi a emergência do *Estado avaliador* e em termos de valores neoliberais, o mais importante terá sido a introdução de mecanismos de mercado nesse mesmo domínio. A avaliação constitui, de facto, um instrumento fundamental para a promoção do *quase-mercado* em educação, que reaparece claramente relacionada com funções gestionárias, tendendo a ser uma avaliação centrada na eficiência e na eficácia sob o controlo direto do Estado. A tónica posta no produto, mais do que no processo, é de facto uma das características do *Estado avaliador*.

Como sugere Janela Afonso, a avaliação com a publicitação dos resultados permite evidenciar, exemplarmente, o designado “paradoxo do Estado liberal”, ou seja, por um lado, o Estado quer controlar mais de perto os resultados escolares e educacionais (*Estado avaliador*) mas, por outro lado, tem que partilhar esse escrutínio com os pais e outros “consumidores”, tornando-se mais mercado e menos Estado. Produz-se, deste modo, “um mecanismo de *quase-mercado* em que o Estado, não abrindo mão da imposição de

determinados conteúdos e objetivos educacionais, permite, ao mesmo tempo, que os resultados/produtos do sistema educativo sejam controlados pelo mercado” (Afonso, 2002a: 123). Como defende o autor, trata-se agora de tentar conciliar o *Estado avaliador*, preocupado com o controlo dos resultados escolares, com a filosofia de mercado educacional assente, nomeadamente, na diversificação da oferta e na competição⁸.

Face ao exposto, poder-se-á depreender que os defensores das perspetivas da *nova direita* reivindicam uma transformação profunda do papel do Estado e o fim do Estado-Providência. Contudo, diversos autores já sublinharam como é imprudente falar do desmantelamento deste tipo de estudo, avançando antes a ideia da sua reestruturação (Juan Mozzicafreddo, 1992; Claus Offe, 1984a, 1984b, Boaventura de Sousa Santos, 1993, 2002; Jürgen Habermas, 1994).

Habermas tem feito notar que, apesar das inúmeras contradições e problemas que são inerentes ao Estado-Providência, não é possível substituí-lo, porque, como sustenta, “precisamente a falta de opções substitutivas e, inclusive, a irreversibilidade de algumas estruturas de compromisso pelas quais foi necessário lutar situam-nos perante o dilema de que o capitalismo avançado não pode viver sem o Estado social, nem tão-pouco pode fazê-lo com ele” (1994: 124). O Estado-Providência, na perspetiva de Claus Offe (1984b), tornou-se uma estrutura irreversível, cujo fim implicaria a abolição do sistema político democrático e do capitalismo. Aliás, como afirma o autor, “o desagradável segredo do Estado social reside em que, apesar do seu efeito sobre a acumulação capitalista poder muito bem tornar-se destrutivo (como a análise conservadora demonstra tão enfaticamente), a sua eliminação seria evidentemente disruptiva (facto que a crítica conservadora sistematicamente ignora). A contradição consiste em que o capitalismo não pode coexistir com o Estado social nem continuar existindo sem ele” (Offe, 1984a: 122).

Na mesma linha de pensamento, encontramos ainda Göran Therborn para quem o Estado-Providência constitui mesmo “um capital político importante dos progressistas”, que não pode nem deve ser considerado ultrapassado, mas ser qualitativamente desenvolvido. O autor vai mais longe e acrescenta que se o desenvolvimento do Estado-Providência não se verificar, este deixará de ser uma organização universal que garante os direitos sociais para todos os cidadãos e servirá apenas como um recurso para os mais

⁸ Dada a importância desta problemática no atual contexto das políticas educativas em Portugal, retomaremos este assunto no próximo capítulo.

desfavorecidos. A ser assim, estará em causa, naturalmente, a sua sobrevivência, uma vez que “uma organização que se encarrega somente dos pobres, acaba por se converter em algo secundário” (Therborn, 1994: 63).

A redefinição do papel do Estado faz-se, recentemente, no sentido de operar uma relativa desregulamentação e privatização dos setores públicos. Na esfera do económico, a tendência por parte da intervenção do poder político é a de consolidar as regras do mercado e potenciar as vantagens competitivas dos atores empresariais privados. Os parâmetros do modelo do Estado-Providência parecem deslocar-se desde a predominância da ação coletiva para a conceção do Estado como “catalizador-dinamizador, tal como sublinha Mozzicafreddo (1992: 84).

A transformação e/ou reestruturação do Estado-Providência pode acontecer com o que Boaventura de Sousa Santos (1990: 235), designa por “complexo social-industrial”. O autor define o conceito de complexo social-industrial “como sendo a concretização de uma nova aliança entre o Estado e o capital privado no domínio das políticas sociais, tendencialmente sob a égide do capital multinacional, nos termos em que o Estado garante mercados e rentabilidade para a produção por parte do capital privado de bens e serviços de consumo social” (Santos, 1990b: 235). Face à crise financeira, considerando que pode haver uma perda em termos de legitimidade e um aumento da conflitualidade social, o Estado procura que a produção de bens e serviços de consumo coletivo seja suficientemente atrativa para o capital privado.

Boaventura de Sousa Santos, referindo-se às transformações do Estado no período do capitalismo desorganizado, afirma que estas ocorrem devido, em grande parte, a uma lógica autónoma do Estado. Na opinião do autor, “o Estado nacional parece ter perdido em parte a vontade política para continuar a regular as esferas da produção (privatizações, desregulação da economia) e da produção social (retração das políticas sociais, crise do Estado-Providência); a transnacionalização da economia e o capital político que ela transporta transformam o Estado numa unidade de análise relativamente obsoleta [...]. Esta fraqueza do Estado é, no entanto, compensada pelo aumento do autoritarismo do Estado, que é produzido, em parte, pela própria congestão institucional da burocracia do Estado e, em parte, um tanto paradoxalmente, pelas próprias políticas do Estado no sentido de devolver à sociedade civil competências e funções que assumiu no segundo período e que agora parece estrutural e irremediavelmente incapaz de exercer e de desempenhar” (Santos,

1990b: 80). O autor admite mesmo que a transformação e/ou reestruturação do Estado-Providência deverá procurar um equilíbrio entre o pilar da regulação e o pilar da emancipação⁹. O princípio da comunidade, que constitui o pilar da regulação, é “o mais bem colocado para instaurar uma dialética positiva com o pilar da emancipação e restabelecendo, assim, a vinculação da regulação e da emancipação”, rompendo, ao mesmo tempo, com o “conhecimento-regulação” que transformou o outro num objeto e passando a “constituir o outro numa rede intersubjetiva de reciprocidades” (Santos, 1990a: 27-30).

A valorização do conhecimento-emancipação, da intersubjetividade e da reinvenção da comunidade pode, deste modo, resgatar os direitos sociais próprios do Estado-Providência. Contudo, quando falamos de direitos sociais importa dizer que são realidades temporalmente vividas e, do ponto de vista conceptual, historicamente definidas e redefinidas, mas que, em Portugal, os direitos sociais parecem não estar ainda interiorizados pelos diversos atores educativos, o que leva Stoer e Araújo (1999) a referirem que, apesar de se proclamarem os direitos humanos e sociais da escola portuguesa, estes, na verdade, não são concretizados.

A natureza heterogénea e contraditória do agrupamento de relações sociais que constitui a escola e a subapropriação do espaço democrático de cidadania proporcionado pela escola de massas tornam o seu desenvolvimento como escola de massas, sobretudo na semiperiferia, como um processo desigual e cheio de tensões (Stoer & Araújo, 1999). Com efeito, num país semiperiférico, onde a segunda vaga de direitos humanos está significativamente retardada em relação aos países do centro da Europa (as políticas de direitos humanos estiveram em geral ao serviço dos interesses económicos e geo-políticos dos Estados capitalistas hegemónicos), o sistema de legitimação utiliza retóricas fundadas na cidadania e na igualdade de oportunidades que permitem incorporar a elevação das expectativas sociais. A este propósito, Stoer e Araújo (1992) defendem que, em vez de um processo de interiorização de direitos sociais e humanos básicos através da escolarização, tem ocorrido um processo de burocratização desses mesmos direitos. O resultado tem sido, muitas vezes, a produção de uma lealdade simplesmente formal com o princípio de igualdade de oportunidades.

⁹ Boaventura de Sousa Santos (1993) sustenta que o projeto sócio-cultural da modernidade assenta em dois pilares fundamentais. O pilar da regulação, constituído por três princípios – o Estado, o mercado e a comunidade – e o pilar da emancipação, constituído por três lógicas de racionalidade – a racionalidade estético-expressiva, a racionalidade moral-prática e a racionalidade cognitivo-instrumental.

2.2. O Estado-Providência e a educação

De acordo com Janela Afonso, parece existir um relativo consenso entre os autores de que o Estado-Providência, em Portugal, só se desenvolveu após o 25 de Abril de 1974¹⁰. O relevo dado às políticas sociais decorre, por um lado, do enorme vazio nesta área herdado do período anterior e pela expansão dos direitos de cidadania que resultaram numa forte mobilização que se seguiu ao 25 de Abril; por outro lado, do facto de o sistema político ter de dar resposta às necessidades de desenvolvimento económico (Afonso, 1997: 224). Observe-se, contudo, continua o autor, que a expansão do Estado-Providência em Portugal ocorre num período em que nos países centrais, já se vivia a sua crise e retração.

Como observa Boaventura de Sousa Santos (1990b: 219), a crise financeira que então se verifica em Portugal, decorrente do facto de os dispêndios do Estado em políticas sociais se terem desvinculados das exigências de acumulação, obriga o Estado a assumir-se cada vez mais como um Estado capitalista e a ter um papel central na regulação social. A centralidade deste papel, diz o autor, não terá conduzido ao pacto social que tornaria possível um Estado-Providência pleno, verificando-se, antes, a existência de um *Estado paralelo* que acabaria por funcionar como mediador do desenvolvimento daquele e que duraria até meados dos anos oitenta.

Numa outra linha de argumentação, há autores que afirmam que a invisibilidade das características do Estado-Providência em Portugal não indica necessariamente a sua inexistência. Por exemplo, Mozzicafreddo (1992) defende que o Estado-Providência existiria, mas com especificidades que assentariam no desenvolvimento e implementação de políticas fragmentadas de carácter menos universal e mais seletivo.

O caso da institucionalização da concertação social e o aumento das despesas públicas relacionado quer com os benefícios sociais, quer com estímulos à atividade económica, aspetos característicos do Estado-Providência, corroboram a tese da sua existência. Há, no entanto, elementos constitutivos do Estado-Providência, como a presença de um pacto social entre o capital e o trabalho, um elevado nível de despesas em investimentos e consumos sociais, uma consciência plena de que os direitos sociais são direitos dos cidadãos que, segundo Boaventura de Sousa Santos, não se verificam em pleno

¹⁰ Segundo Janela Afonso (1997) é possível identificar em períodos anteriores ao 25 de Abril de 1974, nomeadamente durante a década de sessenta, algumas decisões suscetíveis de serem tipificadas como próprias de um Estado-Providência, ainda que, naturalmente, muito incipiente.

em Portugal. Por esta razão, o autor prefere afirmar que apenas existe, em Portugal, um *semi-Estado-Providência* que, “em algumas das suas dimensões mais deficientes e degradadas, pode mesmo considerar-se um *lumpen-Estado-Providência*” (Santos, 1993: 44). Na perspetiva deste autor, o Estado não se comprometeu com o bem-estar das classes populares a ponto de se poder constituir num Estado-Providência. Embora não se possa encontrar em Portugal o *Estado de Bem-Estar*, o sintoma da sua crise está fortemente presente, devido aos efeitos da globalização e da mundialização do mercado.

De facto, verifica-se um aumento do desemprego e uma nova forma de “novo vocacionalismo” na educação, diretamente ligada a uma política “produtivista” (Stoer, Stoleroff & Correia, 1990), a orientar-se para o desenvolvimento de valores como a eficácia, a eficiência e a competitividade.

Na perspetiva de Stoer, Stoleroff e Correia (1990), houve, em Portugal, através do Estado-regulador, o “novo vocacionalismo”, uma colonização do princípio do Estado por parte do princípio do mercado e, simultaneamente, um apelo do princípio do mercado ao princípio da comunidade em nome da participação, da solidariedade e do autogoverno. Como defendem, este apelo tem envolvido uma forte dimensão ideológica que ajuda a legitimar a relativa retirada do Estado das prestações da providência social, ao mesmo tempo que oculta o fortalecimento, aparentemente contraditório, da intervenção do Estado na área económica e que constitui uma espécie de Estado-Providência das empresas.

O modelo de Estado-Providência está, como se depreende, associado à crise e à incapacidade de sair da crise e os direitos sociais, constitutivos deste modelo político, começam a ser postos em causa, ao mesmo tempo que o mercado renasce, ganhando uma nova dinâmica. De facto, o mercado que aparece contra os excessos da regulação estatal, designadamente deste modelo político, aproveita os insucessos do capitalismo e transforma-se numa ideologia que o fenómeno da globalização ajuda a amplificar a um ritmo vertiginoso.

Face ao que acabámos de expor, impõe-se perguntar se, em termos de educação pública, o Estado-Providência foi concretizado em Portugal e se administração da educação e os agentes educativos interiorizaram o direito à educação como um direito dos cidadãos e não como uma expressão da benevolência estatal. Tentar-se-á, de seguida, ver se estes direitos estão consagrados constitucionalmente e se as políticas educativas, seguidas ao longo das últimas décadas, os têm assumido como direitos dos cidadãos. O

direito à educação e à cultura, em sentido genérico, e o direito ao ensino e à igualdade de oportunidades de acesso e sucesso escolar, em sentido mais restrito, estão constitucionalmente consagrados.

Na Constituição da República Portuguesa, defende-se que “o ensino deve contribuir para a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais”, referindo-se, igualmente, que é ao Estado que cabe “assegurar o ensino básico universal, obrigatório e gratuito” e, ainda, “estabelecer progressivamente a gratuitidade de todos os graus de ensino” (artigos 73.º e 74.º da Constituição da República Portuguesa).

Na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) são apontados princípios que indicam uma expansão de direitos associáveis ao Estado-Providência, sobretudo no que diz respeito ao ensino básico. De facto, verifica-se que há uma clara preocupação com o estabelecimento de “medidas de apoio e complemento educativos”, destinadas a “alunos com necessidades educativas especiais”, com a implementação de apoios ao nível da ação social e no que concerne a apoio psicológico, de orientação escolar e profissional (artigos 24.º e 28.º da LBSE). A existência destes princípios sugere que o Estado assume responsabilidades, o que nos leva a salientar que estes princípios são enquadráveis num sentido amplo do Estado-Providência, sobretudo se esta forma de Estado for encarada enquanto realização de uma democracia económica, social e cultural, o que em muitos países se designa por *Estado social*¹¹. No entanto, ao promover uma política educativa de igualdade de oportunidades e de democratização do ensino, o Estado e, por consequência, a escola alimentaram esperanças que o sistema social e económico não conseguiu cumprir. Não só não cumpriu uma transformação nos mecanismos de reprodução social, como elevou as expectativas de mobilidade social e, consequentemente, produziu maior descontentamento social pela sua frustração. Não admira, portanto, que as políticas oficiais que determinam as mudanças na escola sejam interpretadas como resposta às crises de legitimação que afetam tanto o Estado como a Escola.

¹¹ Ao longo das últimas décadas, vários programas foram implementados pelos sucessivos governos no sentido de atender aos princípios constitucionais ou aos enunciados na Lei de Bases do Sistema Educativo. De uma forma muito sumária, apresentam-se alguns programas específicos para a educação que foram desenvolvidos desde a década de oitenta até à atualidade. Assim, em 1987, é aprovado o *Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo* (PIPSE), destinado a ter especial incidência nos anos iniciais do ensino básico. Em 1991, é criado o *Programa Educação para Todos* (PEPT), destinado à promoção de uma política de igualdades de oportunidades no ensino básico. Ainda nos anos noventa, foi implementado o programa de apoio a escolas situadas em meio crítico conhecido por *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária* (TEIP1), e mais recentemente, os TEIP2 e a *Escola a Tempo Inteiro*.

A crise da educação, ou melhor, a crise de uma forma particular de educação, como defendem Stoer e Cortesão (1999), identificada normalmente com o modelo escolar desta, a chamada “escola para todos”, aparece, deste modo, associada à globalização das economias e à consequente crise dos modos de regulação social, estruturadas em torno dos tempos e dos espaços e das lógicas de intervenção do Estado. Efetivamente, esta crise dos modos de regulação social teve “profundas implicações na redefinição das modalidades de assegurar a escolarização, que se traduziram por uma crise do processo de escolarização dos modos de gerir esta crise [...], que tem sido acompanhada pela expressão de um novo “globalismo escolarizante”, onde as perturbações da escolarização e a impossibilidade de se pensar exclusivamente a partir dos tempos e dos espaços da intervenção do Estado, que tem conduzido a uma naturalização cognitiva da metáfora do mercado de trabalho como única alternativa credível à crise do Estado Educador” (Candeias, 2001: 23).

O que podemos depreender é que a crise da escola é, essencialmente, uma crise política, o que nos permite diagnosticar não um problema de eficácia e eficiência, mas, sim, um problema de legitimidade da organização escolar. A crise da escola, como refere Stoer e Cortesão (1999), está ligada à crise do fordismo e à sua incapacidade de rever, em termos de legitimação, a questão da desigualdade social e cultural, pois as lógicas de mercado, da competição, da meritocracia e da instrumentalidade, tendem a interpor-se nos caminhos da educação. Por isso, apesar da democratização da educação assentar nos princípios da igualdade, da justiça social e cultural, a escola continua a originar e a reproduzir, no seu interior, cidadanias, igualdades e liberdades de graus diversos.

A expansão da escola de massas confrontou o sistema educativo com a diversidade sócio-cultural que evidenciou a seletividade do currículo e a inadequação de um modelo de ensino baseado na divisão de trabalho taylorista que o próprio sistema produtivo tem contestado. O Estado vê-se, agora, obrigado a adotar novas lógicas relativamente à política educativa, no sentido de redefinir as relações da escola com as necessidades do sistema produtivo, assumindo-se como um “Estado regulador” e investindo nas instâncias locais como forma de delegação de poderes. Face à crise de legitimidade do controlo central sobre a educação, os temas da “descentralização”, da “territorialização” e da “contratualização” passaram a assumir um lugar de destaque no discurso de política educativa. A crise do “Estado Educador”, que também se pode chamar Estado-Providência ou Estado de Bem-Estar, traduz-se também na crescente responsabilização dos professores

pelos efeitos negativos da escola com o fim de legitimar o reforço de mecanismos de controlo sobre eles, numa época em que o Estado, de facto, se enfraqueceu, deslegitimou e alterou (Correia, 1998). É neste contexto que assistimos a uma retórica da descentralização e da autonomia, sustentada na ideia de devolução de poderes ao local, que, na prática, pode traduzir-se não apenas no sentido do reforço da democracia participativa, mas numa forma de “recentralização por controlo remoto” em que a autonomia se transforma numa mera técnica gestonária (Lima, 1997).

Em Portugal, a partir do ano de 2002, a agenda neoliberal tem-se acentuado, emergindo a avaliação das escolas como uma estratégia de gestão com vista à eficácia, eficiência e qualidade das organizações escolares. À política da nova governação educativa dos anos de 2002-2004, Lima (2003) atribuiu a designação de “uma visão liberal de lógica individualista, de emulação e de competitividade”, naturalizando, simultaneamente, “a igualdade de oportunidades e recursos”, tal era o domínio da ideologia neoliberal nas políticas educativas. Os discursos testemunham essa tendência crescente para a valorização da regulação a partir dos resultados e, consequentemente, para a defesa da avaliação externa com publicitação da “qualidade” de cada escola.

Na perspetiva de Teodoro e Aníbal (2007), os últimos governos têm colocado o acento numa “racionalização” que baseia a democratização no mérito, independentemente das origens sociais, tendendo, por meio de mecanismos de competitividade, sempre publicitados, ora para a privatização da escola pública ora para a sua defesa como organização pública decorrendo da dialética que suporta as diferentes identidades partidárias. Em qualquer dos casos, sustentam os autores, constata-se a tendência para a valorização gestonária através de mecanismos de avaliação externa, reduzindo os poderes dos professores e dos sindicatos e um reforço do controlo social (participação dos pais e outros atores da comunidade na avaliação) e da monitorização externa (encerramento das escolas com piores resultados, standardização da avaliação, etc.).

Num artigo sobre organização e regulação dos ensinos básico e secundário em Portugal, João Barroso (2003) afirma que o início do século XXI marca a entrada num novo ciclo evolutivo cujos contornos ainda pouco se conhecem, mas que é marcado, fundamentalmente, pela manifestação de um claro descontentamento quanto à situação em que se encontra a educação em Portugal. A perceção de que a educação é um “setor em crise” tem sido uma constante, antes e depois da instauração do regime democrático em

1974. Contudo, como afirma, o mesmo autor, o que é significativo deste novo período é a passagem de um sentimento de uma "crise de problemas" para o de uma "crise de soluções". Acabada a euforia da Reforma em que se empenharam os dois maiores partidos do espectro político português e depois de 25 anos de transformações contínuas, apoiadas por fortes investimentos financeiros, responsáveis por uma elevada taxa de crescimento de alunos, professores e escolas, o diagnóstico que é feito sobre o desempenho do sistema e das escolas é, em muitos casos, pouco animador, oscilando entre a “desilusão” e a “catástrofe”.

Nos pontos seguintes, apresenta-se uma reflexão sobre a educação em tempos de globalização, por se considerar que, atualmente, qualquer reflexão deverá ser, necessariamente, precedida e introduzida por uma identificação mais ou menos extensiva dos efeitos negativos ou positivos da globalização.

3. A relação entre globalização e educação

Consideramos que a análise das políticas educativas em Portugal nos últimos anos e o seu reflexo no trabalho dos professores não pode deixar de ser contextualizada no quadro do fenómeno da globalização¹². Por esse motivo, procurar-se-á compreender o papel da globalização nas políticas educativas nacionais e, conseqüentemente, a regulação social que desloca uma grande parte das decisões nacionais para o nível supranacional.

A globalização económica trouxe consigo a predominância da ideologia neoliberal que fez retroceder o Estado de Bem-Estar, restringindo os investimentos no ensino [público], originando uma notável deterioração dos sistemas educativos, tal como defende Gimeno Sacristán (2003). De facto, o fenómeno da globalização, considerado como um processo que mobiliza um conjunto de fatores multidirecionais de ordem económica, política e cultural, interfere, direta ou indiretamente, nas agendas atuais das políticas educativas, embora deva reconhecer-se que pode propiciar oportunidades de reajustamento face às exigências do mercado, pode desencadear, igualmente, oportunidades de resistência ou de mobilização de movimentos e pedagogias contra-hegemónicas.

A política educativa elabora-se e realiza-se através, sobretudo, do Estado, mas cada vez mais este é questionado pela intervenção de outros atores no campo da educação, e influenciada por decisões tomadas a nível global. Neste sentido, pensamos que não é possível deixar de fazer a análise da política educativa sem a contextualizar no movimento da globalização que é considerado por muitos autores como um aspeto determinante na caracterização das sociedades atuais. Boaventura de Sousa Santos (2006), considera a política educativa como um resultado sempre provisório de um processo de negociação assimétrica entre grupos sociais e forças económicas e políticas potencialmente conflituais, não constituindo uma resposta direta aos interesses dominantes, mas que responde a uma configuração heterogénea e complexa de elementos que são redes ou configurações de poderes, criadas e recriadas nas relações sociais.

¹² Segundo Janela Afonso (2001a), existem, porém, muitas e divergentes perspetivas em confronto sobre o fenómeno da globalização, sendo, por isso, preferível falar de *globalizações* no plural e não de *globalização* no singular. Do meu ponto de vista, e seguindo muitos outros autores, parece ser mais adequado, e ter maiores possibilidades heurísticas, pensar em termos de globalizações, na medida em que a globalização não é um fenómeno unívoco, coerente e consensual; não é um fenómeno que contenha aspetos e dimensões com consequências apenas positivas ou desejáveis; não expressa somente decisões, relações, tensões e influências que partam unidireccionalmente e impositivamente do nível global para os níveis nacional, regional, ou local, ou que tenham apenas como objetivo organizar ou garantir interesses voltados para a acumulação capitalista e para a dominação (globalização hegemónica).

De acordo com Ball (2000: 101), “a essência da tese da globalização repousa no futuro do Estado Nacional como uma entidade cultural e política. Esta tese é articulada através de quatro perspectivas fortemente inter-relacionadas que têm como referente, respetivamente, a transformação económica, política, cultural e social”. No caso das primeiras, o autor diz que “a questão central é se, no contexto da transformação económica global, os Estados Nação individuais mantêm a sua capacidade de conduzir e gerir as suas próprias economias face ao poder das corporações multinacionais “desenraizadas”, o fluxo e influxo do mercado financeiro global e a expansão da produção industrial moderna”. Em termos de cultura, prossegue Ball, os aspetos essenciais giram em torno da questão da contínua relevância das culturas nacionais e locais perante os efeitos de unificação e homogeneização da ocidentalização ou “americanização” e produção de um consumidor genérico. Do ponto de vista social, o autor questiona se a natureza da experiência social pessoal terá sido alterada diante da compressão espaço-tempo da globalização. A este propósito, Giddens (1997) argumenta que a globalização não é um fenómeno que se encontra “lá fora”, referindo-se não só à emergência de sistemas mundiais de larga escala, como também às transformações da própria tessitura da vida quotidiana.

A globalização é frequentemente considerada como representando um inelutável progresso no sentido da homogeneidade cultural, como um conjunto de forças que estão a tornar os Estados-nação obsoletos e que pode resultar em algo parecido com uma política mundial e como refletindo o crescimento irresistível da tecnologia da informação, tal como defende Roger Dale (2004). No domínio político, como salienta Dale (2004), a globalização acentua o etnocentrismo das organizações que dirigem o mundo internacional, desde a Organização das Nações Unidas (ONU), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), o Fundo Monetário Internacional (FMI) ou o Banco Mundial (BM), até as que surgem como emanção deste movimento de mundialização. No campo social, aproxima os indivíduos, mas limita e condiciona o seu sentimento de pertença e de coesão. Os mecanismos de identificação comunitária dentro de um determinado espaço – cultural, familiar, religioso, étnico, educativo ou institucional – tendem para uma (re)conformação. É verdade que a globalização e a amplitude da informação nivelaram os patamares de acesso e, sobretudo, elevaram de forma exponencial os patamares de conhecimento, permitindo operar a partir de pressupostos extremamente mais ricos e diferenciados. Em qualquer domínio, é possível dispor de informação

atualizada sobre as mais recentes aquisições das diversas ciências, cruzar dados e obter sínteses, no contexto de uma nova teoria democrática de que fala Sousa Santos (1997).

Compreendemos, agora, melhor as palavras de Giddens quando afirma que a “globalização pode ser definida como a intensificação das relações sociais de escala mundial, relações que ligam localidades distantes de tal maneira que as ocorrências locais são moldadas por acontecimentos que se dão a muitos quilómetros de distância” (Giddens, 1997: 45). A globalização, diz Giddens, além de permitir a difusão das organizações ocidentais, esmagando outras culturas, fragmentando à medida que coordena, introduz novas formas de interdependência mundial, nas quais, mais uma vez, não existem “outros” e expressa, efetivamente, uma hierarquia entre o centro e a periferia do sistema mundial. De facto, com origem nos grandes centros de poder económico, político e financeiro, a economia e a cultura globais capitalistas impõem-se às periferias do sistema, imprimindo, um “vínculo particular de submissão” (Fortuna, 1991)¹³.

O que podemos depreender é que as assimetrias das relações de poder entre o centro e a periferia produzem efeitos controversos ao nível dos sentimentos que atravessam as fronteiras que contêm o Estado-Nação. O desequilíbrio de forças acentua nuns casos e esbate noutros a (in)dependência de sistemas políticos, económicos e sociais e induz a recomendação de aplicação de modelos de ação e experiências que se assemelham aos desenvolvidos em países economicamente mais fortes. Em consequência deste desequilíbrio nas relações políticas, económicas e sociais que se apresentam tão complexas, encontramos Estados-Providência em crise, tal como os que chegaram a ser, porque, não têm capacidade para promover a justiça, a cidadania e a emancipação. Assim sendo, importa repensar o projeto de desenvolvimento que está no centro da construção da modernidade (ainda tardia e incompleta no caso português).

¹³ Segundo Susan Robertson (2007: 27), há uma boa evidência que aponta para que a globalização neoliberal não tenha trazido maior igualdade e reduzido a pobreza através do globo, apesar da reivindicação inicial feita pelo Banco Mundial. Um conjunto de relatórios que analisam os efeitos da globalização económica (UN [Nações Unidas], 2005) indica que houve abrandamento do crescimento económico, maior informalização [das relações laborais], aumento dos níveis de desigualdade e de pobreza e a marginalização do “quarto mundo”, a África subsariana. Os países que dispõem de maiores níveis de crescimento e de níveis reduzidos de pobreza são a China e a Índia, países esses que não seguiram as políticas económicas neoliberais. Efetivamente, quando estes dois países não são considerados, torna-se evidente que, de um modo geral, há um declínio nas economias desenvolvidas, ao mesmo tempo que se assiste a um aumento dos níveis de desigualdade no interior de um conjunto de países desenvolvidos (medido através do coeficiente de GINI). O declínio dos rendimentos teve um maior impacto nos níveis de participação da educação, particularmente na África subsariana.

Tomás Tadeu da Silva (1995: 3) refere pertinentemente que “se é verdade que vivemos numa era da globalização é também verdade que no centro dessa globalização, estão relações de poder que inferiorizam, marginalizam, subjagam certos grupos e culturas em favor de outras”. Para o autor, a globalização permite que no interior na nação, operem mecanismos de globalização semelhantes aos que dominam à escala internacional, torna-se, pois, visível que o sistema educativo, fazendo parte da política global, mais não tem feito que homogeneizar a diversidade, sobrevalorizando uma cultura em detrimento da outra. O sistema educativo, imbuído do espírito da globalização, ao unificar esquece e subestima questões de classe, género e etnia.

De facto, podemos afirmar que as melhores promessas da modernidade¹⁴ ainda se encontram por cumprir. A modernidade “foi incapaz de cumprir as mais importantes promessas democráticas, o que não surpreende se considerarmos que tais promessas nunca foram verdadeiramente consensuais e muito menos claras em termos de políticas emancipatórias” (Lima, 1997: 50). O que podemos depreender é que as assimetrias das relações de poder entre o centro e a periferia produzem efeitos controversos ao nível dos sentimentos que atravessam as fronteiras que contêm o Estado-Nação. O desequilíbrio de forças acentua nuns casos e esbate noutros a (in)dependência de sistemas políticos, económicos e sociais e induz a recomendação de aplicação de modelos de ação e experiências que se assemelham aos desenvolvidos em países economicamente mais fortes. Em consequência deste desequilíbrio nas relações políticas, económicas e sociais que se apresentam tão complexas, encontramos Estados-Providência em crise, tal como os que chegaram a ser porque não têm capacidade para promover a justiça, a cidadania e a emancipação.

As relações que existem entre Educação e Estado são de tal ordem complexas que “qualquer estudo da educação enquanto política pública deve abordar as questões do contexto organizacional no qual o poder é exercido. As relações de poder, a organização complexa e o Estado devem ser entendidas a partir de uma perspetiva em que a economia

¹⁴ No que diz respeito à escola portuguesa, podemos afirmar, com António Magalhães (1998), que a construção da escola de massas está ainda por fazer e constitui um objetivo moderno ainda por alcançar e que essa mesma escola, repercutindo a crise do fordismo, está, ela própria, em crise. Não esqueçamos que a grande promessa da modernidade em relação à educação era a construção de uma escola democrática que garantisse a todos o acesso e o sucesso educativo, independentemente da origem social ou étnica dos seus alunos.

política e uma sociologia política da elaboração de política educativa estejam conjugadas” (Morrow & Torres, 1997: 313).

A este propósito, Boaventura de Sousa Santos (2006) tem defendido por várias vezes que estamos perante dinâmicas multidimensionais, heterogêneas, arrítmicas e assimétricas que apontam para múltiplos modos de produção e formas de globalização. Este fenómeno multifacetado, em que as dimensões económica, social, política, cultural, religiosa e jurídica se entrelaçam das mais variadas formas, agravou as desigualdades e a exclusão social baseada, sobretudo, em fatores de natureza sócio-cultural e de um mercado de trabalho mais flexível. Este facto deve-se às transformações que a globalização introduziu na maneira de sentir e de viver o espaço, o tempo e que têm influenciado a organização e o desenvolvimento do capitalismo.

Nesta sequência de ideias, Giddens, ao identificar as características institucionais das sociedades capitalistas para além de acentuar a importância da inovação tecnológica para o desenvolvimento da natureza fortemente competitiva e expansionista da empresa capitalista e de salientar o quanto as relações económicas têm uma grande influência sobre as outras organizações, refere que a autonomia do Estado-Nação se encontra condicionada, exercendo “um controlo bem longe de ser completo sobre a acumulação do capital” (Giddens, 1997: 40).

Na mesma linha de pensamento, encontramos Castells (2003) que afirma que a fragilização do poder de intervenção dos Estado-Nação, face às lógicas da economia globalizada e a consequente desregulamentação e flexibilização laborais que as definem, deu origem à individualização coordenada do trabalho, isto é, ao surgimento de uma ampla série de “sistemas de contratação laboral” entre os quais se salientam as jornadas flexíveis, o trabalho sazonal, o trabalho por conta própria e as subcontratações, o que pode significar o desaparecimento da relação estável com o trabalho.

Roger Dale, ao referir-se à globalização como uma alteração das relações estabelecidas entre os Estado-Nação e as forças supranacionais, recusa uma visão dicotómica, considerando que a globalização “não é simplesmente um fenómeno político-económico”. Argumenta, ainda, que, apesar dos aspetos da economia global parecerem escapar com facilidade ao controlo dos Estado-Nação, não deixam de assentar em aparelhos politicamente determinados. Contudo, a globalização não determina, o fim dos Estado-Nação, “constitui uma nova e distinta forma de relacionamento entre os Estado-

Nação e a economia mundial, mas que assume diversas formas” (Dale, 2000: 94). Deste modo, consideramos que o autor dá um contributo muito interessante e pertinente ao considerar que os Estados nunca foram completamente autónomos e que as economias exclusivamente nacionais não existem há séculos. Seguindo esta linha de pensamento, Dale (2000) vem explicar que o que agora se apresenta diferente é a pressão externa que os países estão a experienciar, bem como a existência de problemas que estão para além da sua capacidade individual para os ultrapassar. De facto, afirma que existe um número de mudanças correlacionadas a decorrer no mundo que, juntas, contribuem para mais do que uma expansão quantitativa das linhas existentes, acrescentando que são muito os fatores que contribuem para esta mudança. As suas origens e consequências são qualitativamente diferentes das mudanças graduais que tiveram lugar na economia nos últimos cinquenta a sessenta anos. As origens residem no capitalismo que é, agora, pela primeira vez na história, dominante no globo, sendo que nenhuma parte é imune aos seus efeitos.

Na sequência do que acabámos de expor, evocamos novamente Boaventura de Sousa Santos (2006) quando afirma que o processo de globalização é altamente contraditório e desequilibrado, na medida em que reproduz a hierarquia do sistema mundial, as assimetrias entre as sociedades do centro, da periferia e da semiperiferia, não havendo, na sua opinião, um autêntico globalismo. Como salienta, a globalização é a “expressão de uma hierarquia entre o centro e periferia do sistema mundial, num contexto em que a invisibilidade das colónias entregues à “guarda” do centro deu lugar à proliferação de atores estatais e não-estatais, constituídos entre o centro e a periferia, entre o norte global e o sul global, ente incluídos e excluídos” (Santos, 2006: 133). Os conjuntos diferenciados de relações sociais que constituem esse fenómeno dão origem a diferentes fenómenos de globalização e, por conseguinte, não existe estritamente uma entidade única chamada globalização, mas globalizações, como já tivemos oportunidade de referir.

Neste sentido, Boaventura de Sousa Santos (2006) defende quatro processos de globalização – localismos globalizados, globalismos localizados, cosmopolitismo e património comum da humanidade – que se traduzem em duas formas contraditórias de globalização: a globalização neoliberal e a globalização contra-hegemónica. A globalização neoliberal assenta no primado das leis do mercado, uma vez que todo o instrumentário conceptual, tanto ideológico como técnico, da governação reclama a lógica da concorrência, da rentabilidade, da eficácia e eficiência. A segunda forma de

globalização – globalização contra-hegemónica – inclui o conjunto vasto de redes, de iniciativas, organizações e movimentos que lutam contra as consequências económicas, sociais, políticas e culturais da globalização hegemónica e que se opõem às concepções de desenvolvimento mundial a estas subjacentes, ao mesmo tempo que propõem concepções alternativas. O autor acrescenta ainda que a globalização contra-hegemónica se centra nas lutas contra a exclusão social e que, atendendo a que a exclusão social é sempre um produto das relações de poder desiguais, é animada por um *ethos* redistributivo no sentido mais amplo da expressão, o que implica a redistribuição de recursos materiais, sociais, políticos culturais e simbólicos (Santos, 2006: 371).

António Nóvoa (1998) rejeita, igualmente, uma visão linear e simplista do processo de globalização, muitas vezes interpretada como um processo de simples homogeneização e uniformização, efeito de uma cultura global da qual teria resultado a fragilização dos Estado-Nação. No quadro da globalização, da diversidade de respostas locais, regionais e nacionais, Nóvoa convida-nos a falar de culturas globais no plural e leva-nos a rejeitar uma visão do mundo como o resultado da soma de sociedades independentes, mas antes pensar num sistema de interdependências. No mesmo sentido, Susan Robertson (2007) defende que o fenómeno da globalização é vivido através de uma “simultaneidade e interpretação” daquilo que convencionalmente se chama o global e o local.

Janela Afonso (2001a) diz parecer mais adequado e ter mais possibilidades heurísticas pensar em termos de globalizações, na medida em que a globalização não é um fenómeno unívoco, coerente e consensual e não expressa somente decisões, relações, tensões e influências que partam unidireccionalmente e impositivamente do nível global para os níveis regional, nacional ou local, ou que tenham apenas como objetivo organizar ou garantir interesses voltados para a acumulação capitalista e para a dominação – globalização hegemónica. Na opinião de Janela Afonso (2001a), quando se fala de globalização pode-se pensar, igualmente, nos movimentos sociais de resistência, nas experiências e iniciativas concretas de mudança social que se constituem como propostas alternativas sobre a organização do mundo ou sobre os direitos humanos – globalização contra-hegemónica.

Todavia, quando se fala da importância da globalização face à educação, surgem novas dimensões, se considerarmos as várias vertentes da globalização. A primeira vertente da globalização que se traz ao texto é a de cariz neoliberal. De acordo com

Robertson (2007: 14), “os seus promotores recriaram o mundo, incluindo o mundo da educação, fazendo a apologia do indivíduo e da liberdade, excluindo o coletivo e o bem-estar”. Esta mudança tectónica, diz a referida autora, transformou o modo como falamos de educação, dos professores e estudantes, dos sindicatos, dos grupos de pais ou das associações profissionais. Transformou as condições de produção de conhecimento que foram alteradas, tal como os próprios espaços de reivindicação em torno da educação.

Na verdade, como sugere Susan Robertson, com a educação estreitamente subjugada às economias nacionais e regionais, as universidades e as escolas estão, agora, universalmente mandatadas (eficiente e eficazmente) para criar a nova casta de empreendedores e inovadores e serão essas “mentes orientadas por valores – *value-driven minds* – as pontas de lança da batalha pelos mercados globais do consumo e por uma maior partilha dos lucros” (Robertson, 2007: 14).

Com o que foi exposto, depreende-se que a globalização da economia, e consequentemente a mundialização do mercado, tem conduzido a grandes assimetrias das relações de poder que atravessam fronteiras e interferem nas políticas nacionais a diversos níveis, sendo o campo educativo particularmente propício a conexões complexas e, muitas vezes, contraditórias entre as dimensões nacional e global. Se, por um lado, é verdade que os sistemas educativos não são inscritos nos fenómenos frequentemente apontados como obedecendo a processos de globalização e se reconhecem mais como espaços de preservação da identidade nacional, por outro lado, na perspetiva do sistema mundial moderno, a construção dos sistemas educativos nacionais e a escola de massas são globais.

Os processos hegemónicos de globalização não se restringem, portanto, apenas aos campos económicos e às suas relações mais próximas. As interferências desses processos nos campos da cultura e da educação são descritos por diversos autores.

Fátima Antunes, por exemplo, afirma que são visíveis, no campo da Educação, alterações profundas cuja explicação encontra o seu fundamento nos “fenómenos analisados como processos de globalização” (2004: 101). De facto, a autora sustenta que, os “efeitos indiretos” das dinâmicas de globalização no campo da educação são visíveis, quer nas mutações do processo de elaboração das políticas educativas, quer na reconfiguração da governação da educação. Deste modo, “o campo da decisão política em educação foi profundamente alterado nos últimos anos: ampliou-se e complexificou-se, por um lado, para incluir modalidades e protagonistas do espaço supranacional (e sub-

nacional); está hoje reduzido e esvaziado, ao nível nacional e para algumas áreas, em que os processos e procedimentos, as instâncias, espaços e *fora* legítimos de decisão se viram contornados, ultrapassados, ignorados, e reativados sob um outro estatuto, designadamente enquanto esferas de ratificação, desenvolvimento (concretização) ou implementação das opções e decisões formadas em níveis supranacionais” (Antunes, 2006: 63). Saliente-se, a este propósito, o facto de as atuais exigências dirigidas à escola e aos docentes serem o resultado de uma rede complexa de influências e de interdependências, onde a lógica global detém um papel determinante no modo com a atividade docente tem vindo a ser definida e regulada pelo Estado português.

Roger Dale (2004), partindo da afirmação de que a globalização pode afetar as políticas e as práticas educativas nacionais, especificou como é que a globalização afeta a educação, diretamente, de forma identificável, e indiretamente, e por consequência, especificando outras mudanças que possa trazer no seu próprio interior ou no setor da educação. Em análise coloca duas abordagens que relacionam globalização e educação, designadamente a “Cultura Educacional Mundial Comum” e a “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação”.

Como esclarece o autor, a abordagem Cultura Educacional Mundial Comum, desenvolvida pelos designados “institucionalistas” mundiais, implica a partilha e a acessibilidade a um conjunto de recursos e a um entendimento comum entre os Estados, enquadrado por dimensões culturais e normativas, baseando-se na ideia de que as organizações de Estado-Nação e o próprio Estado devem ser vistos como sendo essencialmente moldados a um nível supranacional através de uma ideologia dominante da qual a educação é um exemplo paradigmático, através da rápida expansão da escola de massas e do isomorfismo curricular que a caracteriza, independentemente das diferenças culturais, sociais, políticas e económicas.

Defende-se, então, que o crescimento dos sistemas educativos e categorias curriculares adotadas são fundamentalmente o resultado de uma expansão global da cultura mundial baseada nos valores ocidentais da racionalidade e da individualidade, demonstrando como a escolarização seguiu trajetos idênticos ao nível mundial, com origem na Europa, sustentando a tese de que o Estado-Nação é em si um modelo transnacional que necessita da escolarização em massa para a sua própria sobrevivência. A primeira abordagem estabelece que o desenvolvimento dos sistemas educativos e das

categorias curriculares se explica através de métodos universais de educação, de Estado e de sociedade, mais do que através de fatores nacionais distintivos, defendendo a existência de uma política internacional constituída por Estados-Nação autónomos.

A Agenda Globalmente Estruturada para a Educação assume contornos particularmente importantes uma vez que os Estados-Nação se confrontam com um conjunto sistemático de questões colocadas quer pela globalização e as implicações económicas, políticas e culturais que desse processo decorrem, quer pela situação desses mesmos Estados no contexto internacional que condiciona a sua relação com os referidos processos. Esta abordagem faz realçar que a força diretora da globalização radica na mudança da natureza da economia capitalista e procura estabelecer os seus efeitos, ainda que intensamente mediados pelo local, sobre os sistemas educativos. Pressupõe, igualmente, forças económicas que operam supra e transnacionalmente, rompendo fronteiras e reconstruindo relações de interdependências entre nações, constituindo-se numa força supranacional que afeta os diversos sistemas educativos.

A explicação sobre a forma como se produz e os efeitos da globalização diferem nos argumentos em torno da natureza da globalização, compreensão da educação e da relação entre ambas. No entanto, há consonância na ênfase que é colocada em torno das forças supranacionais e na influência das políticas nacionais, reconhecendo-se que os quadros interpretativos nacionais são moldados supra e nacionalmente.

Segundo Teodoro (2001: 148), a existência da Agenda Globalmente Estruturada para a Educação prende-se com o facto de os Estado-Nação assumirem que o desenvolvimento nacional só poderá ser efetuado no âmbito de uma integração global. Segundo o autor, o projeto de desenvolvimento global, a globalização tal como atualmente é designada, deixou de ser um projeto capaz de ser conduzido no quadro do Estado-Nação para depender, cada vez mais, do mercado mundial. O autor acrescenta, ainda, que os princípios orientadores da globalização assentam em dois pilares fundamentais, a estratégia e o axioma das vantagens competitivas, tendo subjacente uma conceção de desenvolvimento sustentável que coloca, atualmente, em primeiro plano a teoria do capital humano. Nesta perspetiva, os efeitos mais evidentes da globalização nas políticas educativas surgem como consequência de os Estados se tornarem muito mais competitivos, de maneira a atraírem investimentos de organizações transnacionais para os seus territórios. Os Estados têm, então, de arranjar novas formas de atuação, surgindo o *Estado*

de competição, que é uma das mudanças mais importantes para a formação de uma Agenda Globalmente Estruturada.

Nestas circunstâncias, a Agenda Globalmente Estruturada, é marcada pelo imperativo de se racionalizar a educação, constituindo o objetivo hegemónico de dinamização do desenvolvimento económico que subjaz a todos os países da Comunidade Europeia. Voltando a citar Teodoro, Portugal, à semelhança de outros países da Comunidade Europeia, assume uma agenda centrada na racionalização das estruturas e das práticas educativas “imposta pela mercadorização do direito à educação e que tem na comparação internacional da avaliação dos resultados escolares o referente legitimador de toda a sua ação” e, por sua vez, “a avaliação do funcionamento das escolas e a avaliação externa das aprendizagens foram assumidas pelo Estado português, mas definidas na década de noventa pela OCDE” (2001: 150).

Importa realçar a opinião de Stephen Stoer quando sustenta que a realidade portuguesa se caracteriza mais por um processo de transnacionalização do que de globalização da educação, na medida em que “o processo de modernização português, condicionado pela simultaneidade da crise e da consolidação da escola de massas, conduz simultaneamente à desconstrução da escolarização como preservação dos valores nacionais e cívicos” (2002: 34). Na opinião deste autor, a globalização implica uma coerência interna – que a transnacionalização não tem – entre a interpenetração das atividades económicas nacionais ao nível mundial, do desenvolvimento de mercados globais e de uma Agenda Globalmente Estruturada, afirmando que esta coerência não é linear no campo da educação.

Como referiu oportunamente Meyer, as explicações subjacentes que melhor dão conta da globalização surgem da teoria neo-institucional contemporânea, envolvendo “[...] inevitavelmente, estratificação com os padrões nacionais dominantes e afetam os mais periféricos. Mais do que o domínio de uns países sobre os outros, o sistema educativo globalizado envolve uma densa estrutura de associações e profissões educacionais [...]. Existe uma cultura educacional global”. Uma cultura que, como sugere o autor, “elimina inevitavelmente os princípios curriculares nos “antigos” sistemas educativos, organizados a nível nacional”. A reorientação da educação, no sentido de uma educação mais global do que nacional envolve, como refere, “a eliminação de algumas realidades passadas e a construção de um “novo mundo” (Meyer, 2000: 29-30).

O facto de se assumir uma Agenda Educativa Global marcada pela ideologia da qualidade, da eficácia do sistema educativo e centrada, como vimos, na racionalização das estruturas e das práticas educativas leva a que se pense que o papel da escola no progresso económico é fundamental. Desta forma, o sistema educativo promove o mérito e a relação acrítica entre escola e mercado de trabalho. Este papel cada vez mais instrumental da educação é justificado, como já referimos, por discursos de modernização que, ao legitimarem, por um lado, a instrumentalização e, por outro, a relação educação-trabalho, relegam para segundo plano as propostas de um “mandato renovado para a escola democrática”. A escola democrática corre, deste modo, o risco de se diluir na subordinação da política educativa a uma política económica, cuja função é ajustar o sistema económico às modificações da divisão internacional de trabalho. Isto significa que a globalização tenderá a arquitetar “um novo senso comum sobre o papel da escola na economia globalizada” (Azevedo, 2000: 194), que importa observar.

O ponto seguinte refere as possíveis influências que algumas organizações internacionais supranacionais – Banco Mundial, União Europeia, OCDE – exercem sobre as políticas educativas nacionais. Procurar-se-á perceber se será possível, no campo da educação, identificar processos de convergência com as políticas internacionais, convergência de que poderão resultar políticas idênticas assumidas por partidos ideologicamente diferentes, bem como a produção de um discurso homogêneo, justificado pela incontornabilidade da necessidade de modernização que promete a aproximação aos países do centro. Virão, certamente, ao texto discursos como o da valorização das competências, da avaliação externa, como garantia de qualidade e instrumento de controlo, da desestatização das escolas ou da regulação social, que parecem evidenciar uma progressiva internacionalização das políticas.

4. A influência das organizações internacionais nas políticas educativas nacionais

Como sustenta Jürgen Helmchen (2006), os discursos educativos recentes, quando falam de internalização, estão a referir-se ao processo de “fechamento” de que tinham sofrido os sistemas educativos com a criação dos Estados-Nação, a partir do século XVII, na Europa Ocidental e do Norte. Nesta época, surgem organizações que assumem progressivamente um cariz nacional pelo facto de não se limitarem a servir os centros intelectuais regionais, mas de cada vez mais fornecerem pessoas para as administrações (feudais, da coroa, locais, etc.).

A crescente complexidade das administrações regionais ou territoriais e até nacionais e o desenvolvimento económico e industrial exigiam, em finais do século XVII, que se desenvolvessem estratégias políticas que englobassem toda a população num sistema de formação por níveis que, contudo, deveria fornecer cada vez mais conhecimentos funcionais a grupos de pessoas cada vez maiores. No final do século XIX, na maior parte dos países do Ocidente, grande parte da população estava abrangida por um sistema de ensino escolar. Esse ensino, na verdade, era essencialmente “nacional”, dado que as organizações, as legislações, os programas e os diplomas obedeciam a lógicas nacionais. Aliás, o ensino e pertença nacional tinham uma função de homogeneização “nacionalizadora”.

Numa perspetiva histórica, o século XIX surge como o apogeu do Estado-Nação assente numa homogeneização interna de grande envergadura: cidadania, direito, forças militares, território, normas industriais, administrativas e civis, e também de educação. A institucionalização da internacionalização, a que, na Europa, as políticas dos anos 50 do século XX conduziram, resultou de uma vontade de cosmopolitismo e de reconciliação dos povos e dos acontecimentos político-económicos que afetavam cada vez mais pessoas. É por isso que, atualmente, se exige a homogeneização – desta vez institucional – dos processos de formação e se pretende a sua internacionalização.

As políticas supranacionais, como a política europeia, que defendem a internacionalização da educação, de facto, não representam mais do que uma perspetiva reduzida deste complexo social, institucional e cultural, com o objetivo de harmonizar a formação das pessoas para funções profissionais precisas. Este fator económico torna-as mais adequadas a satisfazerem as necessidades de flexibilização da mão de obra, que

passará a movimentar-se num espaço geograficamente mais vasto do que anteriormente. Não sendo a internacionalização um valor em si, é necessário para valorizar o seu contributo para a vida social e individual. Uma abertura social e política só o é verdadeiramente se trouxer às pessoas um enriquecimento da sua existência.

A nossa contemporaneidade é fortemente marcada, como sabemos, pela globalização, sendo a educação um dos domínios onde talvez seja mais visível “a tentativa de conciliação ambivalente entre o papel do Estado-Nação e a integração no mundo transnacionalizado” (Sanches, 2004: 41). Apesar de estarmos “ainda relativamente longe de poder constatar empiricamente a existência de um completo e irreversível esvaziamento da autonomia relativa do Estado-Nação moderno, não podemos deixar de considerar que essa autonomia relativa está sendo cada vez mais desafiada e estrangida pelos processos de globalização e de transnacionalização do capitalismo” (Afonso, 2001a: 23), assistindo-se a uma subordinação das políticas educativas aos interesses económicos mundiais, de modo que a educação se tem tornado uma atividade económica e, sob um certo prisma, fundamental para a sociedade da informação e do conhecimento.

As orientações em matéria de educação são cada vez menos decididas pelos Estados nacionais, que parecem de algum modo ter abdicado do seu poder decisório, agora exercido por organismos transnacionais, sobretudo de natureza económica, financeira e comercial. Efetivamente, como sustenta Janela Afonso (2001a: 16), as políticas educacionais, até muito recentemente, eram políticas que expressavam uma ampla autonomia de decisão do Estado, ainda que essa autonomia fosse, necessariamente, a resultante das relações (complexas e contraditórias) com as classes sociais dominantes, e fosse igualmente sujeita às demandas das classes dominadas e de outros atores coletivos e movimentos sociais. Todavia, ainda que, cada vez mais, haja indicadores que apontam para uma crescente diminuição dessa autonomia relativa, continua a ser necessário fazer referência ao papel e lugar do Estado-Nação, mesmo que seja para melhor compreender a sua crise atual e a redefinição do seu papel – agora, necessariamente, tendo em conta as novas condicionantes inerentes ao contexto e aos processos de globalização e transnacionalização do capitalismo.

Os princípios que são, agora, importantes relacionam-se com a necessidade da promoção da articulação entre escolarização, emprego, produtividade e o mercado, no pressuposto de que daí resultará a melhoria da economia nacional.

A melhoria dos resultados escolares em termos de competências relacionadas com os requisitos apresentados pelas empresas para quem procura emprego, o encorajamento do mérito e do sucesso em paralelo com um clima de elevada competição e redução de custos de educação para o Estado são advogados como um imperativo. A emergência de políticas de “recentralização”, de “meta-regulação” e de “controlo-remoto” por parte do Estado português, que visam a responsabilização e a prestação de contas por parte dos professores e das escolas, resulta justamente do facto de o Estado português assumir estas prioridades, acrescentando às suas funções, a da regulação e da avaliação. A este propósito, Jean-Louis Derouet sustenta que “as medidas administrativas tomadas em nome do imperativo da *accountability* põem em execução um governo por normas de qualidade europeias”, sendo que a substituição de um quadro de referência nacional por um internacional “conduz a uma mudança do modo de formação das elites” (2009: 31).

Neste cenário de globalização, a forma encontrada pelos Estados para se organizarem reside na constituição de blocos e de entidades de união interestadual com interesses económicos e políticos que, como afirma Boaventura de Sousa Santos (2006), estabelecem acordos políticos interestaduais regionais que podem revestir formas de associação de soberania. Para Fátima Antunes (2005), uma das mudanças contemporâneas mais salientes, no domínio das relações económicas e políticas, constitui precisamente a emergência de um novo protagonista por parte de blocos e entidades de carácter regional, associada a uma crescente importância assumida por organizações internacionais. As organizações regionais têm sido analisadas como entidades supranacionais fundadas com base em acordos multilaterais entre Estados e cuja atuação simultaneamente medeia e contribui para o desenvolvimento de dinâmicas de globalização e seus efeitos. Deste modo, constituem instâncias que criam, modelam, filtram e veiculam esses processos (Robertson e Dale, 2001).

A União Europeia é um desses blocos que associa Estados-Nação situados num mesmo contexto regional e “representa uma das formas institucionais mais avançadas, desenvolvendo um vasto âmbito de intervenção e assumindo progressivamente um papel mais ativo nas áreas das políticas sociais” (Antunes, 2004: 103). A natureza, o nível de organização e as finalidades da União Europeia são naturalmente políticos, o que necessariamente afeta a extensão e a pressão nas políticas nacionais dos diversos Estados. O espaço cultural e político europeu constitui-se, então, numa “referência silenciosa”,

impondo uma “ideologia de progresso que é sinónimo de ocidentalização” e onde o discurso filosófico da modernidade é, por definição, “eurocêntrico”, tal como afirma Nóvoa (1998).

Tendo presentes as mudanças mais abrangentes no que concerne à atual situação de Portugal no contexto europeu, talvez seja útil lembrar Gomes Canotilho quando sintetiza que se começou “[...] nos anos setenta e oitenta pela liberalização e privatização. Seguiu-se, nos anos noventa, a rerregulação, ou seja, o controlo das escolhas privadas por imposição de regras públicas, precisamente em domínios dos quais os Estados se haviam retirado. Assiste-se, hoje, de forma difusa, à articulação de regulações, isto é, à articulação das regulações nacionais, que tomam em conta variantes institucionais específicas, com a regulação europeia” (Gomes Canotilho, 2000: 29-30). Estamos, portanto, perante um *Estado-regulador* com novas normas de atuação e com outras dimensões devido às suas conexões com a realidade multidimensional da globalização e das instâncias supranacionais, com impacto decisivo no domínio educacional. De facto, a complexidade do contexto do final do século XX e início do Século XXI, marcados pelas ideologias neoliberais e posições conservadoras, induziu à reorientação dos sistemas educacionais, na perspetiva de fazer valer o mercado como eixo das definições políticas nesse campo.

Licínio Lima considera que a educação tem vindo a ser “transformada num capítulo de gestão de recursos humanos, orientada preferencialmente para a produção de “vantagens competitivas” no mercado global, funcionalmente adaptada à racionalidade económica (Lima, 2004: 2). Daí que não seja de estranhar que tal conceção política da educação conduz a equacionar “a questão do aperfeiçoamento”, quer como uma questão que “não é mais um empreendimento educativo, mas individual”, quer como um processo de mercantilização na medida em que há “muitas áreas em que precisamos de ser mais competentes e cada uma delas requer uma “compra” (Lima, 2004: 8).

Nestas circunstâncias, a emulação e competitividade são valores nucleares que subjazem às soluções propostas, contribuindo para valorizar a gestão da escola pública em função da educação contábil, explicando, ao mesmo tempo, a centralidade atribuída à excelência académica e aos dispositivos de seleção curricular e pedagógicos que visam legitimar tal excelência e, conseqüentemente, o processo de hierarquização escolar que a mesma suscita (Lima, 2004). Num tempo caracterizado pelo “economicismo educacional” (Lima, 2004: 1), importa reconhecer que hoje é essa racionalidade que melhor se parece

adequar aos cânones político-educativos que subordinam a educação às exigências de uma economia capitalista mundial.

Na verdade, os imperativos das políticas económicas foram-se sobrepondo ao princípio democrático, privilegiando a reorganização e a centralização dos currículos, a avaliação dos sistemas educativos, a redução dos custos e, particularmente, a asserção de uma subjetividade construída sobre uma nova retórica que assume o mercado como referência da gestão educacional. A “nova ortodoxia” educativa caracteriza-se por um aumento da colonização da política educativa, pelos imperativos da política económica, expressando-se na ênfase conferida à articulação entre o sistema educativo e produtivo.

Como defende Robertson (2007), na denominada modernização do Estado, as agências internacionais propõem a adoção da administração gerencial tanto para racionalizar o gasto público quanto para administrar professores. A influência da economia na educação, através da “teoria do capital humano”, foi de grande importância para a assunção da ideia de que existe uma relação direta entre educação e progresso, tal como sustenta Pinto (1994: 170-171). De facto, a formação do capital humano parece afetar de tal maneira o crescimento económico que, em última instância, se torna num fator agregado. Nesta ótica, o grau de desenvolvimento de uma sociedade avaliar-se-á pelo capital humano que possui. A teoria do capital humano pretendia explicar as desigualdades entre os países desenvolvidos e subdesenvolvidos pela centralidade que cada um atribuía à educação, ao fator humano.

Nos dias que correm, a tese reaparece atualizada. A educação para todos é fundamental para o avanço dos países, mas com ela o Estado não deve gastar muito. É preciso difundir uma conceção de gestão que convença a escola e os seus profissionais de que eficiência, eficácia e produtividade são valores necessários à qualidade do seu trabalho, mas sem que isso implique aumento na quantia destinada ao financiamento da educação. Para o Banco Mundial, o capital humano é uma mão de obra bem instruída e sadia, sendo necessário saber aliar a inteligência ao espírito empreendedor e combinar talentos com a capacidade de iniciativa e cultura orientada para a pesquisa. O capital humano revela-se pela capacidade de iniciativa e empreendedora. Por sua vez, as tecnologias de informação e comunicação exigem do capital humano a qualidade de “velocidade”, desafiando, deste modo, a educação para a “velocidade do pensamento” que lidera o desenvolvimento dos países. Dada a influência da intervenção do Banco Mundial,

da União Europeia e da OCDE no domínio da Educação, este pressuposto da teoria do capital humano adquiriu, então, uma nova centralidade.

A importância que estes níveis supranacionais – Banco Mundial, União Europeia e OCDE – têm vindo a assumir na configuração do campo da educação é cada vez maior e, como defende Teodoro (2001) ou Antunes (2005), acontece já desde os anos cinquenta. Tentaremos discutir, agora, as implicações destas organizações supranacionais ao nível das políticas educacionais.

Carlos Alberto Torres Torres (2005: 23), refere que “há uma forte componente política no Banco Mundial” que, em termos de políticas educacionais específicas, tem promovido, desde o seu início, “políticas de democratização das escolas, de apoio à educação das mulheres e das raparigas (na melhor tradição liberal democrática) e educação básica e da qualidade da educação”, não sendo de estranhar que “a lógica que predomina [...] é a lógica da racionalidade instrumental” e que, por esse motivo, ignorem, pura e simplesmente, as condições dependentes do contexto e as histórias que criam as condições e as especificidades locais”. O Banco Mundial, através da sua política neoliberal, “persegue a transnacionalização do conhecimento e do saber através de uma componente financeiro-intelectual [...], que tem um papel de *pivot* na rede de poder e de tomada de decisões em educação à escala Mundial. [...] O Banco atribui tarefas de investigação a longo prazo e influencia a seleção e legitimação de tópicos de investigação (por exemplo, qualidade educacionais e manuais), a definição opcional de variáveis, a terminologia dominante (por exemplo, as despesas com a escola ou o “abandono” escolar) e as propostas e hipóteses analíticas consideradas úteis e razoáveis para o investimento e desenvolvimento educacional” (Torres, 2005: 24).

No que concerne à influência da União Europeia sobre as políticas educativas nacionais, Madalena Fontoura (2008) afirma, de um modo acutilante, que a União Europeia constitui um sistema político organizado em níveis distintos – supranacionais, nacionais e subnacionais – que se estende por diferentes contextos, sobre os quais se exercem diferentes pressões.

Organizada em níveis distintos, a União Europeia “é regulada por um sólido aparelho jurídico-legal e outras formas de poder, tanto formais como informais, em que

intervêm múltiplos atores. Isto significa que é a cultura de governança¹⁵ que existe na União Europeia, caracterizada pelas misturas entre público e privado, formal e informal, normal e extraordinário, que fornece a base para a evolução das formas de governança nos Estados membros” (Fontoura, 2008: 12). A autora acrescenta, ainda, o processo de europeização que tem vindo a traduzir-se na constituição de um referencial global europeu, um complexo particular de finalidades estratégicas que, cada vez mais, tem vindo a impor-se como base paradigmática para o enquadramento dos atores, organização e regulação das suas interações. O Estado português atua como um agente catalizador de energias modernizadoras, incrementando, passo a passo, um conjunto de medidas direcionadas para a revisão das relações – Estado-Sociedade Civil-Mercado – e a recomposição dos espaços de ação, dada a crescente consciencialização das limitações da ordem tradicional e da diversidade e amplitude dos problemas sociais a requererem novas focalizações e instrumentos.

De acordo com Fátima Antunes, a União Europeia faz as primeiras incursões no campo educativo comunitário no início dos anos setenta. Constituindo-se como instância supranacional, a intervenção comunitária tem vindo a desenvolver e a aperfeiçoar métodos de concretização das políticas que reforçam a convergência. A autora constata a existência de um percurso neste processo de europeização, iniciado nos anos oitenta, através de Programas de Ação, reforçado entre 1986 e 1992 por uma agenda “sustentada em ações comunitárias e processos normativos (intensificados)” (Antunes, 2004: 106), adquirindo, nos últimos anos, um novo desenvolvimento de feição mais impositiva. Como defende a autora, trata-se da definição do nível supranacional como *locus* de inscrição formal e explícita das políticas a desenvolver para os sistemas educativos e de formação em que a execução da política é objeto de controlo realizado pelas instâncias que a definem, o

¹⁵ A *governança* é vista como um novo estilo de governo, caracterizado por um maior grau de cooperação e pela interação entre o Estado e os atores não estatais. Para Madalena Fontoura (2008), a matriz da *governança* desenvolve-se sobre o regime hierárquico, centrado no primado do administrador tradicional que oferece orientações objetivas e neutras e administra os recursos de acordo com regras burocráticas do governo central ou local e o regime de mercado que constrói uma imagem de gestor diferente — o gestor empreendedor. A matriz da *governança* desenvolve-se, de maneira um tanto inquietante, sobre estes dois regimes. E é entre as “forças do conservadorismo” e as atitudes proactivas, entre a “falência” e o “sucesso” das organizações, entre o estaticismo e a transformação, entre as noções de um velho “uniforme” e uma gestão de ordem “diversa” que foram surgindo novos instrumentos e uma nova liderança, associando à exigência da participação a exigência de autorregulação, num contexto de construção da autonomia. Paradigma ou matriz, a *governança* reúne uma série de axiomas e argumentos que articulam o sistema simbólico e o mundo concreto, conferindo ao sistema conceptual abstrato uma orientação lógica e racional que configura a ação dos atores sociais.

Conselho de Educação, a Comissão Europeia, o Conselho Europeu, baseada em parâmetros e indicadores previamente definidos, regularmente aferidos e publicamente divulgados.

No campo da educação, é possível, portanto, identificar processos de convergência com as políticas internacionais, convergência de que resultam políticas idênticas assumidas por partidos ideologicamente diferentes, bem como a produção de um discurso homogêneo, justificado pela incontornabilidade da necessidade de modernização que promete a aproximação aos países do centro (Teodoro & Aníbal, 2007: 19). Discursos como o da valorização das competências, da avaliação externa como garantia de qualidade e instrumento de controlo, da desestatização das escolas, ou da regulação social, evidenciam uma progressiva internacionalização das políticas.

Foi, efetivamente, nos anos oitenta, que as iniciativas se intensificaram com o *Ato Único Europeu*, mas só em 1992, com o Tratado da União Europeia, se consagra a legitimidade da competência e da ação da União Europeia no domínio educativo. Fátima Antunes (2005), salienta que, deste modo, a agenda da política educativa se torna, uma agenda globalmente estruturada”, com ênfase nas questões relativas aos recursos humanos, que são objeto de uma “preocupação obsessiva”, tendo em conta o papel relevante que lhes é atribuído na competitividade da economia da União Europeia. Fátima Antunes acrescenta, ainda, que a política definida pela União Europeia nos domínios da educação e da formação “é predominantemente inspirada e mesmo colonizada por orientações vistas como imperativas, que decorrem das prioridades ou necessidades percecionadas com origem na economia” (Antunes, 2005: 125-127). A agenda política nacional para a educação é, como se pode depreender, uma agenda “globalmente estruturada”.

Neste contexto, deve referir-se que a Cimeira de Lisboa (2007) estabeleceu um objetivo muito claro ao anunciar que a Europa deve ocupar o primeiro lugar numa economia do conhecimento em 2010. As políticas de educação e de formação devem organizar-se em função deste objetivo e cada Estado deve informar os outros dos resultados que obtém. A partir daqui implementa-se um sistema de comparação que pode resultar numa troca de boas práticas.

Neste âmbito, Jean-Louis Derouet refere, que para que a comparação seja possível, é necessário passar de uma avaliação baseada em programas nacionais para uma baseada em padrões de competências internacionais. A base comum deve ser, portanto, “definida a

partir de padrões de competências internacionais e constituir uma plataforma para a flexibilidade e para a mobilidade de mão de obra” (2009: 34 -39).

Fátima Antunes (2005: 127) considera que a política delineada pelas instâncias comunitárias nos domínios da educação e da formação, visíveis na adoção e promoção de noções como sociedade de aprendizagem e do conhecimento, da informação ou da aprendizagem ao longo da vida, é predominantemente inspirada e mesmo colonizada por orientações vistas como imperativas que decorrem das prioridades ou necessidades percecionadas com origem na economia. No entanto, como sustentam Teodoro e Aníbal (2007), a importação de modelos do exterior, mesmo que legitimados por agências internacionais ou pela União Europeia, é mitigada no confronto com o contexto nacional, histórico e político, ou seja, a especificidade económica, política e social portuguesa não se anula com meras transposições do exterior que a tentação do centro acolhe.

No mesmo sentido, registe-se a pertinência das palavras de Pedro Hespanha (2002) quando fez notar que, em qualquer comparação, não é possível alienar as especificidades que resultam do hibridismo que caracteriza o Estado-Providência português, que combina, ao mesmo tempo, corporativismo, universalismo e liberalismo. Corporativismo que ainda se descortina nos sistemas sociais públicos como a segurança social, apesar do universalismo de direitos sociais que vigora no sistema nacional de saúde, e de um liberalismo, atualmente a conduzir as decisões políticas, que selecionam o acesso aos direitos.

Boaventura de Sousa Santos (2001) reconhecia, em Portugal, especificidades que neste processo de integração na União Europeia o singularizam. O mercado não era hegemónico. A tutela do Estado, embora atenuada por iniciativa do próprio Estado, era ainda preponderante. Coexistiam resquícios de agricultura não capitalista com processos de mundialização do mercado, descaracterizaram-se regiões industriais e dinamizaram-se indústrias locais. O princípio da comunidade apresentava debilidades ao nível da regulação autónoma. Registava-se um défice corporativo e um apagamento da sociedade civil a favor do domínio do Estado. Nas racionalidades da emancipação, coexistiam formas importadas e dependentes de movimentos dominantes nos países centrais com formas pré-modernas.

A especificidade portuguesa, como defendem Teodoro e Aníbal (2007: 25), não pode ser entendida como característica de um estádio intermédio mundial, mas resultado de heterogeneidades que se articulam e geram sentidos próprios e estruturas concordantes.

Nesta construção social, o modelo global da modernização só produzirá significado se recontextualizado. Referem os autores que é com este argumento que parece poder defender-se a possibilidade de uma política educativa que não se atenha prevalentemente a processos de racionalização da educação e que permita uma escola, produto de sujeitos globais e locais, espaço público de experimentação gerido de um modo dialógico.

De acordo com Madalena Fontoura, a apropriação das novas normas e a sua implementação, bem como o nível de cumprimento, varia consideravelmente, segundo as tradições, as políticas e as culturas. Localmente, as pessoas pensam em novos paradigmas e comunicam dentro das velhas formas e organizações. Há um compromisso múltiplo e contraditório que mistura diferentes lógicas, manifestando que ainda se mantêm as velhas categorias institucionais, apesar de já não serem vistas como eficazes. Isto significa que ao lado de uma legitimidade contestada, temos a emergência de diferentes pólos de poder e de outras tantas formas de legitimação em competição para conquistarem uma posição dominante (Fontoura, 2008: 12). De facto, para a apropriação das normas, definidas ao nível europeu, a sua incorporação na lógica dos discursos, das identidades, das estruturas políticas, das políticas públicas nacionais, é forçoso passar por processos de “desinserção das relações sociais dos contextos locais de interação (descontextualização) e de redefinição das relações sociais descontextualizadas (recontextualização) e de fixação de novas condições de espaço e de tempo”¹⁶, de que fala Giddens (1997).

Nesta linha de pensamento, é importante relembrar, com Giddens, que a atividade social surge sempre constituída através de três momentos de diferença entrecruzados temporalmente, paradigmaticamente e espacialmente. É um erro, afirma o autor, “supor que o conceito de ação pode ser plenamente elucidado fora do contexto dos modos de atividade historicamente localizadas” (Giddens, 2004a: 15).

¹⁶ A ideia de tempo e de espaço foi aprofundada por Giddens (1997). Para o autor, a separação do espaço e do tempo constitui um pré-requisito para a globalização. É, com efeito, através da deslocação do tempo e do espaço, relativamente ao lugar, que se procedeu à organização económica e social da atividade humana moderna. Como explicita o autor, ao contrário do que sucedia nas sociedades pré-modernas, o tempo e o espaço passaram a ser entendidos como muito abrangentes e para além dos vividos no quotidiano, na medida em que o espaço e o tempo deixaram de estar ligados através da situacionalidade do lugar (Giddens, 1997: 13). Assim, a partir do momento em que as representações sociais de tempo e de espaço deixaram de estar dependentes da medição do lugar, as próprias organizações e relações sociais modificaram-se. O estabelecimento de múltiplos contactos sociais à escala mundial, isto é, a globalização das interações sociais, passou a ser possível. O alongamento espaço-temporal determina, segundo Giddens, a descontextualização dos sistemas sociais modernos, ou seja, a “desinserção” das relações sociais dos contextos locais de interação e a sua reestruturação através de extensões indefinidas de espaço-tempo (Giddens, 1997: 15).

A pretensa inevitabilidade dos imperativos neoliberais tem vindo a afetar o âmbito e a forma do poder de regulação social do Estado, com transformações que estão a configurar uma nova forma de organização política, mais vasta do que o Estado. Nesta nova configuração política, a especificidade do Estado consiste em assegurar as regras do jogo entre interesses sectoriais "de que o Estado é o articulador e que integra um conjunto híbrido de fluxos, redes e organizações em que se combinam e interpenetram elementos estatais e não estatais, nacionais, locais e globais" (Santos, 2006: 338). Contrastando com a esperada singularidade funcional dos sistemas educativos nacionais, há uma "acentuada convergência de influências standardizadas globais em muitos aspetos da educação" (Meyer, 2000: 18), designadamente ao nível das admissões, dos currículos e das estruturas organizacionais.

Nesta ordem de ideias e seguindo o raciocínio de Meyer (2000), as admissões e a expansão do número de alunos, no decurso deste último século, constitui um processo global, refletindo pressões ao nível mundial, com mudanças ao longo do tempo. A expansão no ensino universitário, por exemplo, assume o mesmo carácter, fortemente dependente de um "tempo mundial" mais do que propriamente das necessidades nacionais. O autor refere que, quer o princípio da escolaridade obrigatória de massas, quer o crescimento da participação feminina entre outros aspetos, são trajetórias de difusão global. Ao nível das estruturas organizacionais, o autor considera que as pressões globalizadas para a standardização se fazem sentir de uma maneira muito forte. Aqui, a configuração standardizada da "sala de aula com o professor profissionalizado tem triunfado sobre todas as propostas de modificação e isto acontece para que as escolas se pareçam com um modelo-tipo, ou seja, globalmente definidas e facilmente identificadas como tais" (Meyer, 2000: 19).

Na verdade, uma das principais atribuições da "escola global" consiste na formação de cidadãos críticos, competentes, capazes de responderem às lógicas dos mercados atuais, de forma criativa e inovadora. Na mesma ordem de ideias, solicita-se ao sistema educativo que racionalize, otimize os seus recursos e adote uma gestão escolar baseada em critérios de eficiência e de competitividade.

Num tempo mais longo, percebe-se que se institucionalizou uma política apostada em remodelar o sistema e as estruturas pré-existentes, a fim de as desenvolver ou de as transformar para as compatibilizar com o referencial europeu e de (re)definir os estatutos

(Fontoura, 2008). O processo de institucionalização é longo e sinuoso, beneficia da convergência das disposições procedentes de várias instâncias, supranacionais, nacionais e locais. Podemos dizer que foi definido a nível supranacional pela União Europeia, fabricado a nível nacional pelo aparelho político-administrativo e concretizado, a nível local, pela autoridade reforçada dos municípios e dos diretores escolares, sob o controlo administrativo, que têm vindo a entrar como “estrategas” em áreas tradicionalmente reservadas aos professores.

Apesar da situação se afigurar muito complexa e da reconhecida importância da estruturação de uma ordem global, há grandes contrastes entre os problemas globais e os processos políticos que continuam a ser nacionais. Não podemos ignorar os argumentos de Burns e Carson quando afirmam que a União Europeia “molda e regula diversas áreas, os mercados, as tecnologias, os desenvolvimentos técnicos, o ambiente e alguns aspetos dos serviços de providência, incluindo a saúde pública, questões relativas aos direitos de cidadania e alguns aspetos da política externa, particularmente as políticas comerciais e de transações” (Burns & Carson, 2003: 181).

Robertson numa análise muito interessante mas sombria, referiu que “silenciosamente, a educação rapidamente se comercializou e tornou-se num enorme negócio, protegido por regulações globais. Há uma pressão cada vez maior sobre os governos nacionais (por exemplo, da OCDE e do Banco Mundial) para que acabem com os prejuízos e deixem de tentar transformar os arcaicos, burocráticos e difíceis sistemas de educação (e os seus professores) para se passar a uma solução tecnológica” (2007: 30).

No entanto, o autor deixa uma abertura de esperança ao dizer que “estão a emergir alternativas que nos dão pistas para pensar de um modo diferente sobre o que podemos imaginar como uma alternativa e de que forma a podemos alcançar. Todavia isto significa que devemos confrontar o que aconteceu e por que razão. Significa ousar falar sobre as condições do trabalho dos professores não só em termos de performatividade, mas também de exploração. Significa, por fim, falar de reestruturar e transformar o trabalho do professor e os locais de trabalho como resultado de um projeto de classe” (Robertson, 2007: 31).

Entretanto, o grande desafio que se coloca aos professores é fazer da autonomia um campo de reflexão profissional que lhes permita não só serem atores essenciais do sistema educativo, mas sobretudo um dos seus principais autores. Efetivamente, se as escolas e os

professores não conseguirem centrar o seu traço distintivo na natureza das interações, não se revelará a centralidade da ação e dos atores na realização do processo educativo e não se sustentará a emergência potencialmente emancipatória destas dinâmicas de construção partilhada de valores e objetivos a partir da comunicação intersubjetiva, assente num sentimento de pertença coletiva.

Tendo presentes as tendências internacionais nas políticas educativas, abordou-se o impacto do processo de globalização na educação e apresentaram-se as principais orientações de reforma dos sistemas educativos preconizados pelo Banco Mundial, OCDE e União Europeia. Percebemos, deste modo, com Fátima Antunes (2004; 2005), entre outros autores, qual o papel das organizações internacionais na elaboração de uma ideologia de desenvolvimento e educativa a nível mundial, nomeadamente das diretamente implicadas no desenvolvimento e implementação de políticas no domínio da educação, formação e cultura. Percebemos, igualmente, que as organizações Banco Mundial, OCDE e União Europeia procuram controlar quer a produção, quer a legitimação e distribuição do que é considerado conhecimento científico de relevo.

Com Ana Maria Seixas, ficámos a compreender que as referidas organizações “ao produzirem documentos orientadores para a elaboração de políticas educativas, embora afirmem não pretender impor modelos ou dar diretivas rígidas, dada a necessidade de se ter em conta a diversidade e especificidade dos diferentes contextos nacionais, estas organizações configuram modalidades legítimas de definição de problemas e soluções contribuindo para a definição de um modelo de educação transnacional de mercado” (Seixas, 2000: 224), bem como “o facto da área da educação e da formação surgirem como componentes estratégicas centrais de promoção e de competitividade da economia europeia, o que dá a entender que as orientações dominantes, em matéria de educação, entraram numa fase em que as dimensões cívico-culturais tenderão a ser subalternizadas” (Pinto, 2007: 117).

As medidas de política educativa, moldadas pelos paradigmas de mudança, estão ancoradas numa “ideologia mista”, ora de pendor liberal, ora de pendor igualitário, ao estabelecerem a estrutura e as regras de funcionamento do sistema educativo, encerrando uma determinada visão sobre a educação.

A consolidação do neoliberalismo e o primado dos valores da democracia participada sustentaram o movimento de descentralização, materializado no reforço da autonomia das escolas e na devolução do poder às comunidades locais. Em contrapartida, assistiu-se ao incremento da pressão institucional à prestação de contas. A avaliação das escolas e dos seus profissionais enquadra-se, portanto, numa lógica dual de responsabilização e de melhoria do sistema educativo. O capítulo seguinte abordará, precisamente, as políticas de educação e as lógicas que lhes subjazem.

CAPÍTULO II

POLÍTICAS DE AUTONOMIA E DE (DES)REGULAÇÃO DA EDUCAÇÃO

A reflexão em torno da evolução das políticas educativas como a descentralização, a autonomia, a alteração dos processos de regulação, adquirem uma importância inquestionável como uma problemática nuclear quer para compreender os sentidos dessas políticas e a redistribuição de papéis entre o Estado, os professores e as famílias, quer para interpelar a própria escola como organização educativa. O propósito deste capítulo é perceber o que subjaz às lógicas que continuam a assegurar ao Estado um papel relevante na definição e execução das políticas educativas e, simultaneamente, à necessidade de partilhar esse papel com a crescente intervenção de outras entidades e atores.

1. A autonomia da escola

Da centralização à retórica da autonomia

Para vários autores, entre os quais Licínio Lima (1997, 2007, 2011), João Barroso (1996, 2009), Helena Libório (2004), a escola portuguesa está alicerçada nos princípios e práticas da centralização, facto que a transformou, ao longo de décadas, numa mera executora das decisões tomadas pelo poder central e de toda a regulamentação e normas burocrático-administrativas. Com efeito, Portugal sempre se caracterizou por ser um modelo fortemente centralizado e hiper-regulamentado. A centralização do sistema nacional foi construída na segunda metade do século XIX, constituindo estruturas, órgãos e procedimentos em conformidade, garantindo a unidade de ação do Estado e a coordenação da atividade administrativa.

A centralização corresponde a uma tradição que é comum a toda a administração pública portuguesa, com profundas raízes na própria construção histórica do Estado, tradição acentuada e reforçada durante o Estado Novo, por óbvias razões de natureza ideológica e política. Esta lógica centralizadora “mantém-se durante todo o século XX como uma característica dominante do sistema educativo português, uma vez que a relação que o Estado estabelece com as escolas é sustentada por uma forte regulamentação, reservando um lugar de serviço periférico do Estado, lugar de execução de políticas decididas centralmente, para uma prestação de serviço público de educação” (Afonso: 1999: 55). Licínio Lima, por seu turno, refere que a lógica centralizadora esteve sempre presente até no período que designou por “ensaio autogestionário”, pós-25 de Abril, uma vez que “[...] as estruturas centrais nunca descentalizaram ou devolveram poderes a partir de um projeto democrático de descentralização da educação e de autonomias das escolas. Foram antes forçadas, na prática, a aceitar ou a dar cobertura legal, quase sempre *a posteriori* e com caráter transitório, a iniciativas de inspiração autogestionária que emergiam a partir das periferias, para logo que as circunstâncias políticas o permitiram reevocarem os poderes perdidos e reconstruírem o paradigma da centralização” (2003: 21).

Na verdade, a defesa da autonomia da escola surge como corolário natural da crítica que há muito se fazia às lógicas burocráticas e centralizadoras na administração do sistema educativo. Neste contexto, João Formosinho afirma que “essa asserção da autonomia da escola é suportada pela emergência do local como *locus* de coordenação das políticas sociais e educativas e é legitimada pelo fracasso das inovações baseadas em

grandes reformas implementadas pela administração escolar numa perspetiva *top-down*” (2005: 307). Contudo, de acordo com Sanches (2002), o tema autonomia¹⁷ sempre congregou entusiasmos, aspirações e expectativas. A autora defende que por ser uma ideia impregnada de valores tão caros à nossa contemporaneidade persiste-se em pensar na autonomia como sendo um bem necessário. Certo é que a autonomia se tornou um tema habitual nos debates sobre política educativa e, consequentemente, nas produções doutrinárias e normativas, de feição reformista ao longo das décadas de oitenta e noventa, sob a forma de apelos à descentralização e ao reforço ao estabelecimento local. O que está agora em causa neste domínio da gestão da educação e do reforço da autonomia das escolas é a redistribuição de papéis entre o Estado, os professores e as famílias.

De acordo com Formosinho e Machado “a partir dos anos oitenta começa a esboçar-se uma clara intenção da administração educacional abandonar a tomada de decisões a nível central para aplicação uniforme a todo o território nacional e um desejo de impulsionar os estabelecimentos a tomar decisões estratégicas com as “causas” nacionais da educação” (2000: 45-46). Com efeito, como sublinham, é durante a primeira metade da década de oitenta que o Estado pretende quebrar o monopólio do serviço público de educação para introduzir a escolha, a competição e a avaliação pública de resultados, no sentido de aproximar o serviço público do “mercado livre” entre fornecedores – escolas e professores – e consumidores – pais e alunos.

Este impulso à autonomia das escolas é expresso na Lei de Bases do Sistema Educativo, (LBSE), Lei 46/86, de 14 de outubro, que, no seu artigo 45.º, consagra princípios importantíssimos como a “democraticidade” e a “participação de todos os implicados no processo educativo”. Já no artigo 3.º fazia referência à descentralização e desconcentração das estruturas e ações educativas. Esta referência à participação e à descentralização é fundamental para que Formosinho e Machado (2000: 46) sustentem que

¹⁷ Em termos genéricos, como refere Barroso (1997), o conceito de autonomia, enquanto poder de se autodeterminar, de autorregular os próprios interesses – ou o poder de se dar a própria norma, opõe-se antinomicamente a heteronomia, conceito que traduz a ideia de subordinação a normas dadas (e impostas) por outrem. Barroso reportando-se ao que tem sido a prática das escolas portuguesas, considera que estas oscilam entre a heteronomia absoluta e a quase completa anomia, havendo, contudo, muitas situações em que as escolas souberam construir uma real autonomia. Para o autor a heteronomia pode ser assim caracterizada: “os responsáveis pela gestão da escola colocam-se na dependência total da administração, subordinando todas as decisões ao que está regulamentado e, na sua ausência, solicitando insistentemente à Direção Regional ou a qualquer outro departamento do Ministério que indique o que (e como) devem fazer”. Por anomia, no sentido durkheimiano, entende-se “a ausência de normas claras e comprometedoras” (Barroso, 1997: 24-25).

as políticas de autonomia em Portugal se desenham num hibridismo entre a centralização desconcentrada e a descentralização autonómica.

Na década de noventa, Formosinho, Ferreira e Machado (2000: 94) assinalam que a vontade política de desenvolvimento diversificado das escolas, através de estratégias mobilizadoras dos atores, faz novamente deslocar o debate para as ideias de autonomia, em que o paradigma da territorialização das políticas educativas serve a necessidade de redefinição do papel do Estado na educação, entendido como devendo ser mais de regulação e de estruturação. Tal propósito será conseguido através do Decreto-Lei 43/89, de 3 de fevereiro, que veio enquadrar o Regime Jurídico da Autonomia da Escola e estabelecer um conjunto de competências atribuídas à escola nos âmbitos cultural, pedagógico, administrativo e financeiro. Este Decreto-Lei veio, com efeito, instituir a autonomia das escolas como um dos fatores estruturantes de administração educacional que se concretiza na elaboração de um projeto educativo próprio, constituído e executado de forma participada, dentro dos princípios de responsabilização dos vários intervenientes na vida escolar e de adequação a características e recursos das escolas e às solicitações e apoios da comunidade onde se insere.

A autonomia que este diploma concedeu às escolas tratou-se de uma autonomia “decretada” (Barroso, 2001b), da consagração da autonomia na perspetiva “formal-legal” (Barroso, 2001b) e não da sua institucionalização, embora pudesse abrir caminho para o desenvolvimento de políticas de territorialização (Formosinho, & Machado, 2000: 46), o que permitia a existência de lógicas de diferenciação de organização e funcionamento das escolas, sendo o Projeto Educativo o instrumento essencial para a construção da autonomia. No entanto, este diploma não abrange a autonomia consagrada à educação pré-escolar nem ao 1.º Ciclo e não se faz acompanhar de medidas regulamentadoras. Por este motivo, é publicado o Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio, que procura, de forma inovadora, alargar o ordenamento do novo modelo de administração, direção e gestão das escolas, a todos os estabelecimentos dos vários níveis de ensino e educação. Este novo modelo de administração e gestão das escolas ficou conhecido pelo “novo modelo de gestão”. Entre outros princípios, declara, no seu preâmbulo, que “o diploma concretiza os princípios da representatividade, democraticidade e integração comunitária”.

Pode ler-se, ainda, no preâmbulo do referido decreto, que “o modelo agora instituído pretende assegurar à escola as condições que possibilitem a sua integração no

meio onde se insere” e que se garante “a prossecução de objetivos educativos nacionais e a afirmação da diversidade através do exercício da autonomia local e a formulação de projetos educativos próprios”. Contudo, a sua aplicação abrangeu apenas algumas escolas e foi objeto de um tratamento indiferenciado por parte da Administração, o que levou Formosinho e Machado (2000) a sustentarem que as práticas desta, em vez de serem diferenciadas, como se esperaria, continuaram a ser centralizadas. O modelo centralizado, além de ser um sistema técnico de decisão baseado numa racionalidade de base legal, constitui um sistema de distribuição desigual do poder entre o centro e a periferia. Poder-se-á afirmar que este sistema continua centralizado, não respeitando os deveres e os direitos locais e, portanto, não conseguindo construir um sistema plural e democrático.

A Lei de Bases do Sistema Educativo, de 1986, consagra princípios importantes como a democraticidade dos órgãos e o equilíbrio na representatividade entre os setores da comunidade educativa, bem como a descentralização, princípios que estavam continuamente a ser postos em causa. Por este motivo, talvez o Ministério da Educação tenha sentido a necessidade de publicar um diploma que apresentasse uma nova organização da educação pública, permitindo assegurar os discursos da qualidade, da democracia e da igualdade de oportunidades e que transferisse para as escolas o poder de se autogovernarem.

A descentralização e a autonomia passam, então, a ser fundamentais. É neste contexto que surge o Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, sobre autonomia e gestão das escolas. O discurso oficial enaltece, então, a autonomia das escolas e, como diz Sanches, “reveste-a de ornamentos atrativos e representa-a em finalidades pragmáticas” (2002: 4). De facto, a essência da educação parece fundamentar-se, agora, na autonomia da escola que garante uma maior flexibilidade do sistema, mais poder e maior rapidez de adaptação à mudança, possibilita a capacidade de desenvolver novas participatórias, através de parcerias sociais e educacionais e tenta dar resposta à necessidade de tornar o funcionamento da escola mais flexível quanto à orientação curricular, à autoavaliação da escola, aos processos de tomada de decisão e até ao desenvolvimento profissional dos professores. Contudo, o debate sobre a autonomia e a descentralização revelou algumas preocupações, nomeadamente por se considerar que seria mais uma estratégia para abrir a porta desenfreada às políticas neoliberais da educação (Sanches, 2002) e ainda pelos “perigos” da entrada de novos parceiros nos órgãos de direção das escolas (pais,

encarregados de educação, membros da autarquia) e consequente perda de autoridade dos professores, diluição da sua representatividade, atendendo ao número máximo de elementos que constituem os diferentes órgãos pedagógicos, ao papel técnico-pedagógico do conselho pedagógico e à explicitação das competências da assembleia para a definição política da escola.

Estas preocupações faziam-se acompanhar da análise das intenções do governo, que se referiam à desresponsabilização do Estado na assunção do serviço da escola pública. Todavia, o preâmbulo do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, desmente tal intenção ao anunciar que “o reforço da autonomia não deve ser encarado como um modo do Estado aligeirar as suas responsabilidades [...]”, afirmando-se que a autonomia se constitui como o “poder reconhecido à escola pela administração educativa de tomar decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro, e organizacional no quadro do seu projeto educativo e em função das competências e dos meios que lhe estão consignados” (Artigo 3.º do Decreto-Lei n.º 115-A/98¹⁸). No entanto, como refere Fátima Sanches (2002), a desresponsabilização ou desinvestimento estatal foi sempre muito acentuada nos debates sociais como uma possível hierarquização das escolas em função das suas condições contratuais ou ainda como o favorecimento a algumas escolas numa lógica de “clientelismo”. Contudo, há que referir que o Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, assume ideologicamente a autonomia, fazendo apelo à partilha de poderes, à corresponsabilização e ao investimento do Estado na qualidade da educação, quando no seu preâmbulo se sustenta que “irá ajudar a construir em cada escola, de forma sustentada e consistente, o quadro organizativo que melhor responda às necessidades atuais da sociedade de aprendizagem e do conhecimento e da consolidação da vida democrática”.

Noutras matérias, contudo, o diploma afasta-se claramente destas intenções, o que levou Lima (2009) a afirmar que “o diploma referido incorpora várias lógicas distintas e, eventualmente, contraditórias, sobretudo no que concerne aos princípios expostos no

¹⁸ O Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, aprova o novo Regime de Autonomia, Administração e Gestão e vem substituir o modelo em vigor desde 1976, designado por “gestão democrática”, bem como o modelo experimental lançado pelo Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio. Com este modelo de autonomia, administração e gestão, passa a ser possível a existência de uma organização educativa mais ampla, permitindo construir, em conjunto, uma progressiva autonomia das escolas a partir da comunidade onde se inserem, com vista à realização de projetos educativos comuns. O Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio apontava para a autonomia das escolas, que Formosinho e Machado (2000a: 51) designaram por a “outorga de autonomia às escolas”.

preâmbulo, bem como em matéria de conceptualização dos contratos de autonomia e respectivas fases”. O autor afirma que “é neste domínio dos contratos e das fases da autonomia, e respectivas atribuições e competências, que tudo se joga em termos de descentralização e autonomia das escolas, não obstante as também relevantes estruturas organizacionais criadas” (Lima, 2009: 31).

De acordo com Helena Libório (2004: 170), a grande novidade deste modelo foi, de facto, o contrato de autonomia a ser celebrado entre o Ministério da Educação, a escola e a autarquia. Este processo foi, contudo, gradual e lentamente aplicado nas escolas, sendo que, apesar de prevista desde então, a política de contratualização da autonomia só é efectivamente aplicada em 2005, com a assinatura do primeiro contrato de autonomia com a Escola da Ponte. No entanto, apenas em 2007 este processo reanima com vinte e duas escolas e agrupamentos de escola escolhidos de entre um conjunto de escolas voluntárias que já tinham passado pelos processos de avaliação externa e de autoavaliação, tendo sido envolvidas neste processo a convite do Ministério da Educação. Os vinte e dois contratos de autonomia celebrados em 10 de Setembro de 2007 apontavam ser já um ensaio para o actual regime de autonomia, administração e gestão das escolas. O que podemos depreender é que o reforço da autonomia escolar se limitou à produção de um quadro legal de normativos e regras para a partilha de poderes, a distribuição de competências e a participação na comunidade, considerando quer o Decreto-Lei nº 115-A/98 quer o Decreto-Lei nº 75/2008. Mais uma vez se ficou pelo simbolismo e pela retórica. Constrói-se, assim, uma nova semântica e atribuem-se novos significados que se integram numa racionalidade técnica ao serviço de uma política coerente da rede educativa. No entanto, estas novas orientações políticas autonómicas emergiram no quadro das orientações neoliberais, procurando-se retirar à educação escolar “o seu sentido cívico originário, através da privatização de segmentos do sistema e de inculcação da lógica do mercado no interior da escola pública” (Sarmiento, 2000: 7). Como argumenta este autor, este é um aspeto decisivo na definição da génese da configuração do sentido político “descentralizador” e “automatizador”.

No mesmo sentido, Bolívar defende que “a autonomia das escolas é uma expressão da ideologia de mercado no estágio atual do capitalismo, como consequência das empresas corporativas, tanto na tomada de decisões descentralizada, como na resposta às demandas plurais dos clientes” e acrescenta que “o novo lema é que os pais possam escolher entre

uma pluralidade de escolas, com diferentes projetos educativos – para que o produto seja diversificado – para lá da uniformidade predominante nos sistemas estatais públicos” (Bolívar, 2000: 177). Na verdade, a descentralização e a autonomia, que compreendem uma devolução do poder às escolas para se autogerirem, permitem apenas uma “mera transferência delegada na gestão escolar ou, alternativamente, uma mudança nas relações de poder e no controlo social na tomada de decisões” (Bolívar, 2000: 179).

Por seu lado, Barroso (2009: 23) afirma que o que se pretende é reforçar as atribuições, competências e recursos dos órgãos de gestão das escolas, o que nos países anglo-saxónicos se designa de *school based management* ou *local school management*. Neste sentido, como esclarece o autor, as medidas de concessão (ou reforço) da autonomia das escolas tendem a ser encaradas como variantes de um processo global de descentralização, já não para instâncias da administração intermédia ou local, mas para os próprios estabelecimentos de ensino. Com efeito, procura-se proceder à deslocação das responsabilidades para os estabelecimentos de ensino, numa tentativa de dar resposta aos problemas e aos novos desafios com que as escolas se debatem, e estabelecer um novo compromisso, mais próximo da realidade das escolas, onde os indivíduos figuram em todas as suas dimensões.

A ideia da autonomia das escolas nasce quer das políticas descentralizadas, quer da valorização das escolas, sobretudo quando parece que se reconhece a necessidade de dar voz à subjetividade das pessoas. Contudo, “[...] a coberto de uma retórica de contextualização das políticas educativas e da mobilização dos atores locais pela ideia de autonomia, vai-se perpetuando o típico Estado Administrativo e a sua lógica burocrática incentivadora de uma atuação em conformidade” (Formosinho & Machado, 2000: 101). Na verdade, o Estado não consegue abandonar o seu papel regulador e estruturador do sistema de educação e ensino, constatando-se que acaba por ter a parte realmente decisória do processo de concessão da autonomia, “persistindo-se em práticas de prescrição apriorística de quase tudo o que se passa na escola” (Pinhal & Dinis, 2002: 27).

Apesar dos discursos de autonomia e de defesa do lugar central da escola na construção das políticas educativas como caminho para uma maior qualidade e equidade do sistema, não só o processo de aplicação do regime de autonomia tem sido marcado por um forte controlo por parte do Estado, como continua a reservar para si as decisões sobre áreas fundamentais. Efetivamente, como sustenta Natércio Afonso (2002), verifica-se

permanecerem intocados os domínios essenciais que caracterizam uma administração educativa centralizada: a definição e gestão do currículo e avaliação, a racionalidade burocrática na gestão orçamental e a locação e gestão dos recursos humanos. Na mesma linha de argumentação, Fernando Ilídio Ferreira vem sustentar que “apesar das supostas atribuições de autonomia às escolas, o sistema educativo mantém, portanto, o centralismo, a uniformidade e o controlo burocráticos” (2005a: 280).

Poder-se-á depreender que, subjacente à política da autonomia das escolas, esteve sempre uma “visão tecnicista” que reduzia a autonomia a uma estratégia para introduzir novas modalidades de gestão, o que levou Barroso (2009) a afirmar que as políticas de autonomia das escolas se realizam através do movimento que envolve três domínios, nomeadamente a delegação de competências e recursos, a individualização dos percursos escolares e a horizontalização das dependências. Relativamente à delegação de competências, o autor sustenta que a autonomia das escolas se traduz numa modalidade de descentralização ou de redescentralização, através da transferência – da administração central ou das autoridades locais – de atribuições de competências e recursos, sobretudo financeiros, para as escolas individualmente consideradas.

No caso da individualização dos percursos escolares, para o autor, a autonomia das escolas introduz a deslocalização (ou contextualização) do projeto educativo nacional para o nível do estabelecimento de ensino, imprimindo uma lógica de diferenciação, de organização e funcionamento das escolas. Esta lógica de diferenciação parece encontrar o seu fundamento no contexto económico e sócio-cultural de cada escola, sendo o projeto educativo o instrumento fundamental e estratégico para a construção da autonomia. Contudo, como sugere Costa (1997), o projeto educativo traduz uma estratégia de legitimação e não propriamente uma construção de autonomia, uma vez que as escolas se preocupam em estar comprometidas com o discurso normativo e político da autonomia das escolas. Como considera Barroso (2009: 24-25), trata-se apenas de uma consagração na perspetiva “formal-legal” e não da sua institucionalização como forma de emancipação, como forma de restituir ao sujeito o seu papel de ator e torná-lo responsável e participativo nos processos de mudança sobre os quais reflete. No que concerne à horizontalização das dependências, a autonomia das escolas consagra a diminuição da dependência vertical em relação à administração e o consequente aumento das interdependências horizontais, quer com a comunidade local, quer, em particular, com as escolas que partilham um mesmo

território. O autor acrescenta, ainda, que estas interdependências tanto se podem traduzir numa lógica de cooperação para a construção local de um bem comum educativo, como numa lógica de concorrência, para a satisfação individual de clientes.

Na mesma linha de pensamento, Formosinho e Machado (2000) afirmam que, neste movimento que pretende impulsionar estratégias locais para a concretização das causas educativas nacionais, o retraimento do Estado não parece significar um desejo de alheamento das questões educativas, mas mais uma redistribuição de poderes para continuar a dispor dos que considera essenciais. Aliás, o que se verifica é que, como sugere Barroso (2009), o reforço da autonomia das escolas, além das dimensões retórica e instrumental, integra-se no que é designado por novos modos de regulação das políticas educativas. De facto, o que é proposto é uma reestruturação escolar que consista em descentralizar a tomada de decisões e em apelar a um discurso de participação dos sujeitos envolvidos.

A autonomia envolve uma distribuição de atribuições de competências e uma capacidade de ação por parte dos titulares dessa distribuição e pretende afirmar-se como sendo um processo contínuo de construção e de apropriação e não o resultado de uma liberalidade ou concessão política. Esta distinção leva João Barroso (2001a), no quadro da avaliação crítica das políticas de autonomia, a estabelecer a distinção entre a “autonomia decretada” e a “autonomia construída”. Sendo a primeira a que decorre das políticas públicas, no quadro das intenções e os fatores ideológicos denunciados, a autonomia construída tem uma natureza social e decorre da ação realizada nos contextos escolares. Ela exprime-se na tomada de decisão, a partir do jogo interativo realizado entre os vários atores escolares, para estruturar a ação em função dos objetivos coletivos próprios; a autonomia afirma-se como expressão da unidade social que é a escola e não preexiste à ação dos indivíduos (Barroso, 2001a).

António Sousa Fernandes vem defender, igualmente, que a intervenção política surge como o reconhecimento de um estágio de evolução desse processo ou para o estimular ou para o conter em certos limites (2000). A autonomia é, deste modo, interpretada como uma dimensão da ação e não como uma qualidade ou uma substância que se possa outorgar ou retirar. A “autonomia decretada” corresponde ao que se chama descentralização, ou seja, transferência de competências do poder central para outras estruturas inferiores. A autonomia construída convive numa relação de tensão com a

autonomia decretada ou descentralização, pois a correspondência nunca é totalmente assegurada e pode, até, ser subvertida. Todavia, o Estado não prescinde, de facto, de manter “o controlo remoto” (Ball, 2001; Lima, 1998, 2002, 2011) sobre a escola.

Evocamos as palavras críticas de Weiler proferidas, é certo, já há alguns anos, porém muito oportunas, quando sustenta que a descentralização é “uma forma compensatória de legitimação”, que consiste “na utilização dos peritos, na inovação de princípios de racionalidade organizativa e na adoção dum discurso de participação, como fontes potenciais que acrescentam legitimação ao processo político” e quando defende que o Estado se confronta com a conciliação de dois objetivos completamente distintos e opostos, designadamente “manter o controlo (centralizado) do sistema e, ao mesmo tempo, manter-se comprometido com a descentralização e, portanto, obter vantagens de legitimação derivadas da dita aparência” (1992: 71). Para que a autonomia das escolas não fique reduzida a um papel simbólico e legitimador da retórica da autonomia por parte da administração central, é absolutamente necessária a criação de condições suscetíveis de respeitar a especificidade de cada estabelecimento e de cada território educativo, de encontrar as melhores soluções e de envolver toda a comunidade na concretização de um projeto educativo. Se assim não for, como refere Fernando Ilídio Ferreira, as noções de descentralização, territorialização, autonomia, participação e comunidade tendem a funcionar como meros slôganes (2005a: 283).

Poder-se-á afirmar, deste modo, que a autonomia¹⁹ surgirá como um valor intrínseco e inquestionável à organização da própria escola e, sobretudo, como um meio de realizar, em melhores condições, os seus objetivos. Poderá ainda entender-se como a capacidade para tomar decisões nos diversos domínios – estratégico, administrativo, pedagógico, financeiro e de organização, no quadro do projeto educativo – onde o envolvimento dos atores locais deve ser utilizado não apenas como uma estratégia, mas como elemento integrante de todo o processo educativo. Na verdade, os atores sociais envolvidos podem sempre encontrar corredores de liberdade ou usufruir de uma *autonomia clandestina* como prefere chamar-lhe Barroso (2001a), que lhes permita transformar a

¹⁹ Formosinho e Machado (2000) afirmam que nos encontramos num processo de autonomia mais outorgada que conquistada e que o perigo deste processo de automarginalização do “centro”, face à proliferação impulsiva de inúmeros “centros” territorializados, estará mesmo na interiorização de um processo de competências delegadas. Na verdade, mais do que a autonomia legislada interessa a autonomia assumida, que não se esgota no processo de criação legal, prolongando-se, antes, no lento processo de uma construção que é social.

escola num *locus de produção*, contrariando as correntes da racionalidade burocrática que veem a escola unicamente como *locus de reprodução* (Lima, 1992).

Trata-se de construir uma escola mais “[...] democrática e mais pública, mesmo sem deixar de ser estatal, e mais autónoma e deliberativa, embora recusando o paradigma da organização privada do tipo empresarial” e de pensar a escola “entendida como esfera pública e *locus* de cogovernança entre o Estado, a comunidade local e os atores escolares”, em que o Estado mantém “as funções essenciais de provisão, de afetação e de redistribuição de recursos, bem como a definição genérica de uma política educativa comum, descentralizando-se, contudo, politicamente e relegitimando-se democraticamente ao devolver importantes poderes de decisão às antigas periferias escolares, que se afirmam, a partir de agora, como mais centrais, configurando um sistema policêntrico, dotado de uma governação democrática”. Trata-se de “uma devolução democrática de poderes de autogoverno e não de uma devolução de encargos, abandonando a escola pública à sorte do mercado” (Lima, 2009: 28).

Reforçando esta ideia, Formosinho (2005) defendeu que, em todo este processo de mudança, assumem especial importância os atores, as suas expectativas e sentimentos e a valorização das escolas onde se produz a mudança. Perante este cenário, o grande desafio que se coloca aos professores é, como salientou Barroso (2000) muito oportunamente, fazer da autonomia um campo de reflexão profissional que lhes permita, não só serem atores essenciais do sistema educativo, mas um dos seus principais autores. Na verdade, sem uma autonomia autêntica, real, nem meios que permitam a adoção de modelos organizativos adequados às características e interesses dos contextos em que se encontram inseridas, as escolas não poderão proporcionar formas de trabalho orientadas para o reforço da participação da comunidade e para a responsabilização de todos os intervenientes. Efetivamente, se as escolas não conseguirem centrar o seu traço distintivo na natureza das interações, não se revelará a centralidade da ação e dos atores na realização do processo educativo, não se postulará a horizontalidade das relações de poder, de comunicação, e não se sustentará a emergência potencialmente emancipatória destas dinâmicas de construção partilhada de valores e objetivos a partir da comunicação intersubjetiva, assente num sentimento de pertença coletiva, tal como sustentam Sarmiento e Ferreira (1995: 101).

Neste contexto, a emancipação humana significa a tarefa de transformar a autonomia de *jure* numa autonomia de *facto* (Bauman, 2001), que não pode prescindir da

ação de uma escola mais democrática e mais autónoma. O reforço da capacidade da autonomia dos professores torna-se, pois, imprescindível, pois é capaz de se constituir como um fator de consciencialização e tornar-se desencadeador de novas e, cada vez mais, autónomas iniciativas. O desenvolvimento humano passa, precisamente, por uma autonomia que significa a capacidade individual para a autorreflexão e para a autodeterminação. A capacidade de empreender parece-nos aqui situada, quer porque se trata de um signo de liberdade, de liberdade de agir, quer porque é um valor democrático fundamental. Deste modo, será possível criar uma dinâmica autossustentada de inovação, de mudança e de emergência de projetos agregadores coletivos e individuais que têm em conta as racionalidades dos atores implicados, perseguindo ativamente a transformação social e não a adaptação. Importa, contudo, alertar para a possibilidade de continuar a pensar-se a autonomia das escolas e, conseqüentemente dos professores, “de forma exígua e confinada a um uso situado nas margens, nos nichos de liberdade, ou mesmo, nos nichos privados de inovação que o sistema permite, que acaba por aplaudir e apropriar-se tantas vezes” (Sanches, 2000: 6). Afirmamos, ainda, com Barroso (2009), que a política de autonomia das escolas é interpretada como expressão de mudanças mais vastas nos modos de regulação das políticas e da ação pública na educação, no quadro de diferentes processos de recomposição do papel de “Estado educador”, desde formas mais extremas de privatização ou desregulação, passando por formas híbridas de criação de *quase-mercados* educativos ou pela emergência de um modelo de *Estado avaliador*.

Foi em torno destas preocupações que se organizou o *Regulateducnetwork*²⁰ que “comparou as modalidades de regulação pública ao nível do ensino secundário de cinco países e procurou estudar o modo como a emergência de novas modalidades de regulação têm contribuído, ou não, para um agravamento das desigualdades escolares” (Maroy, 2007: 229). As conclusões apresentam modos de regulação variáveis e complexos e ultrapassam o estudo da regulação pública, acabando por evidenciar outras regulações resultantes das interações nos contextos educativos, a “regulação de quase-mercados”, que consiste, como sabemos, na expansão de mecanismos de mercado como a promoção da livre-escolha dos pais/encarregados de educação, e a “regulação interna das escolas”, que diz respeito às lógicas de ação de cada comunidade escolar.

²⁰ “Changes in regulation modes and social production of inequalities in educational systems: a european comparison” (Regulateducnetwork).

O projeto europeu de investigação²¹, sobre a emergência dos novos modos de regulação das políticas educativas, permitiu identificar algumas convergências que consistem na tendência para o aumento da autonomia na governação das escolas a par do aumento de mecanismos, meios e instrumentos de controlo que se evidenciam nas políticas de supervisão e avaliação das práticas; na tentativa de equilibrar os sistemas de centralização, havendo uma tendência de maior centralização nos países de tradição mais descentralizada e uma descentralização nos de tradição centralista; no aumento, a vários níveis, de registos de avaliação externa; na expressão de lógicas mercantis com expressão na livre escolha da escola pelos pais e numa política de desenvolvimento da oferta educativa e escolar.

Não obstante, e dada a especificidade e particularidade de cada um dos sistemas educativos, encontram-se divergências que se podem resumir na importância que é dada a cada uma das políticas propostas e ao seu consequente desenvolvimento (a título de exemplo, refira-se o desenvolvimento do mercado educacional que, nos países anglo-saxónicos, atinge uma maior intensidade e expansão do que em Portugal ou França), observando-se na implementação das medidas políticas muitas contradições e misturas de lógicas, ao alargamento do conjunto e da variedade das fontes (Estado, organismos locais ou regionais, comunidades entre outros) e meios responsáveis pela regulação a vários níveis e com diferentes intensidades e mecanismos reguladores. Estas divergências provocam o “aumento da multiregulação, que não implica, necessariamente, mais ordem, ajustamento ou cumprimento legal, pois resultam muitas vezes em importantes contradições e tensões. Assim sendo, poderemos assistir a um aumento da fragmentação das políticas e ações em cada escola” (Maroy, 2007: 233).

No que diz respeito às principais convergências Maroy (2007) concluiu que os novos modos de regulação se caracterizavam por uma maior autonomia das escolas e por um equilíbrio entre centralização e descentralização. Por este motivo, parece-nos pertinente que, no ponto seguinte, se discuta o papel do Estado entre a regulação e a desregulação da

²¹ O Projeto intitulado “Changes in regulation modes and social production of inequalities in educational systems: a European comparison” (2001/2004) permitiu a descrição e análise dos diferentes modos de regulação dos sistemas educativos dos países (Portugal, Reino Unido (Inglaterra e País de Gales), Bélgica (francófona), França e Hungria) a três níveis: a nível nacional, centrando o estudo na regulação de carácter institucional; a nível intermédio, incidindo sobre as instâncias de regulação que operam em territórios intermédios do sistema educativo (entre o nacional e o local); a nível local que se refere ao estudo dos modos de regulação interna das escolas. A apresentação dos resultados destes estudos baseia-se no relatório coordenado por Christian Maroy.

escola pública. Em confronto estão, como sustenta Janela Afonso (2003), dois modelos de regulação “burocrática”, assente no exercício do poder pela autoridade hierárquica do Estado e de regulação “mercantil”, baseada no mecanismo de “ajustamento mútuo” e no “livre jogo das forças, interesses e iniciativas” em presença.

Relativamente às lógicas que estão subjacentes às políticas de autonomia, encontramos a lógica estatal, a lógica de mercado, a lógica corporativa e a lógica comunitária, que Barroso salientou (2001b: 253-255). A lógica estatal considera a autonomia da escola como um processo de “modernização administrativa”, que procura minimizar a dificuldade que a administração central tem em resolver problemas, em tomar e executar decisões. Neste contexto, a autonomia parece constituir um processo de outorga de competências e poderes à escola, com vista à “recentralização administrativa”, o que leva o autor a afirmar que, deste modo, “substituía-se um controlo direto, baseado no respeito das normas e regulamentos, por um controlo remoto, baseados nos resultados”. A “lógica estatal” serve, portanto, para “justificar as medidas de reforço da autonomia das escolas e de mudança da sua gestão no quadro dos processos de “modernização administrativa” e de “desburocratização” (Barroso, 2001b: 253-255). Deste modo, o Estado aperfeiçoou os mecanismos de controlo sobre a escola, passando a existir um “controlo remoto” sobre todos os setores, desde o financeiro até aos resultados dos alunos.

A autonomia está também ao serviço da construção de um “mercado educativo”, podendo-se, por isso, falar numa “lógica de mercado”. Desta lógica de mercado nascem, como sabemos, os desígnios da eficácia, da eficiência, da qualidade, da diversidade e da heterogeneidade, que são introduzidos no sistema educativo em nome dos resultados e não dos processos. Nesta perspetiva, como clarifica Barroso (2001b: 253), a autonomia é um instrumento com vista à desregulação por parte do Estado e à regulação social pela via do mercado. Esta lógica legitimou, portanto, o regime de autonomia perante alguns setores económicos e sociais, quer pela importância que é atribuída à sociedade civil, quer pelo papel de desregulação do Estado.

A lógica corporativa privilegia a autonomia individual dos docentes, reconhecendo a capacidade de intervenção e que os processos de decisão são coletivos e partilhados prefigurando uma ameaça à autonomia individual. Há aqui, portanto, um entendimento de que a autonomia é um “bem exclusivo” do corpo docente e não um “bem público” (Barroso, 2001b: 253). Se o modelo de autonomia punha em causa o papel do professor

especialista e único entendedor das questões educacionais, a lógica corporativa veio aquietar algumas resistências, sobretudo, as que se sentiam a nível sindical. Por último, a lógica comunitária defende a participação ativa de diferentes atores sociais como os professores, alunos, pais e outros agentes educativos, com vista à construção de uma escola plural e comunitária. Estamos perante uma lógica que entende a autonomia como um “processo social” (Barroso, 2001b: 254) e sentido comunitário. Na perspetiva de Barroso (2001b), a lógica comunitária esteve subjacente à definição dos princípios orientadores que nortearam o regime de autonomia (Decreto-Lei n.º 115-A/98), inspirando a retórica política usada na sua apresentação, ou seja, a lógica comunitária constituiu o principal modelo subjacente à retórica política.

Na perspetiva de Barroso, estas lógicas, embora com enfoques diversos, estiveram presentes no processo de decisão sobre o reforço da autonomia das escolas, o que leva o autor a falar numa “amálgama” de lógicas (2001b: 254). Como refere, “o produto obtido é uma amálgama de retóricas e medidas contraditórias que procuram traduzir um aparente compromisso entre essas lógicas, cuja incoerência constituirá, certamente, uma das principais “zonas de incerteza” que os atores locais não deixarão de explorar, durante o processo de execução” (Barroso, 2001b: 254). Neste sentido, a autonomia das escolas é tributária de várias lógicas, constituindo “um campo de forças, onde se confrontam e equilibram diferentes detentores de influência (externa e interna) dos quais se destacam o governo, a administração, professores, alunos, pais e outros membros da sociedade (Barroso, 2001b: 256).

Desde 1987, que o conceito de autonomia da escola e dos professores se destaca na agenda política, tendo como fundamento a participação democrática e a abertura da escola à comunidade local. Paradoxalmente, porém, não se conseguiu transformar o carácter centralizado e autoritário da administração central. Com efeito, a autonomia em Portugal começou por emergir numa conceção de descentralização, democracia e participação da comunidade educativa, para posteriormente adquirir novos contornos pautados por políticas de modernização e racionalização da administração das escolas, que se inserem na tensão entre Estado e mercado, abrindo-a a perspetivas gestionárias de “quase-mercado”, de gestão por objetivos e de liberdade de gestão para assegurar a obtenção de resultados (Formosinho & Machado, 2010: 86). Nesta medida, a autonomia da escola constitui uma *autonomia relativa*, isto é, trata-se “de uma autonomia *lato sensu* considerada, inerente a

qualquer contexto social organizado e a atores sociais que nunca se encontram totalmente despojados de capacidades estratégicas, de resistência, ou de *margens de autonomia relativa*” (Lima, 2011: 20).

Ao longo de todo o processo de autonomização das escolas, não esqueçamos, todavia, que a avaliação – avaliação externa e autoavaliação – tem assumido um lugar de destaque nos processos de regulação em nome da eficácia e da eficiência, afigurando-se como um instrumento com vista à melhoria do sistema. O aparecimento do *Estado avaliador* implicou, de facto, “uma mudança no conceito de avaliação, considerada, agora, juntamente com a autonomia institucional, um instrumento estratégico essencial de articulação entre as políticas educativas definidas pelo Estado e a sua interpretação e cumprimento a nível institucional” (Seixas, 2000: 217).

Partilhamos, contudo, com João Barroso (2004: 68), que mais do que um sentido ficcional, a autonomia pode ter um sentido utópico²² que, no âmbito educativo, significa uma visão que não se restringe à simples alteração administrativa e normativa das competências e das formas de gestão e, em consequência, ao modelo da autonomia construída que se opunha ao modelo de autonomia decretada. Na opinião do autor, o sentido utópico tornar-se-á possível com o reforço das formas democráticas de participação e decisão, que exige uma qualificação e ampla informação, a diversidade de instâncias locais e intermédias de decisão e uma plena inclusão de todos os cidadãos da comunidade educativa. É neste contexto que, como defende o autor, deve ser encontrado um sentido para a autonomia das escolas e para uma necessária alteração da intervenção do Estado e da sua administração. Como pertinentemente tinha já sublinhado em 1996, a autonomia da escola não preexiste à ação dos indivíduos, ou seja, ninguém é autónomo, para depois decidir, numa alusão clara a Paulo Freire quando observou que “só decidindo se aprende a decidir e só pela decisão se alcança a autonomia” (Freire, 1996: 119).

²² João Barroso (2004: 68) refere-se ao conceito de “utopias reais, isto é, imagens criativas e complexas do futuro, construídas para resolver problemas do presente, e cuja concretização depende de uma visão otimista da sociedade e da sua capacidade de mudança. A abordagem utópica dos problemas sociais opõe-se, por isso, quer ao simplismo determinista dos militantes do pensamento único, quer ao pessimismo cultural dos que só veem a decadência dos tempos modernos”.

2. O papel do Estado

Entre a regulação e a desregulação da escola pública

Como sabemos, a emergência e a consolidação do modelo escolar é indissociável da construção dos modernos Estados-Nação para a qual a escola desempenhou um papel central na formação de subjetividades sociais, onde a cidadania se definia pela referência das individualidades ao Estado. Sabemos que o fordismo assegurou a compatibilização desta definição de cidadania com o desenvolvimento capitalista, garantindo, no espaço nacional, a estabilização da correspondência entre as certificações escolares e as certificações profissionais. Ora, a crise dos Estados-Nação, em consequência da globalização da economia, contribuiu para a fragilização deste modo de se definir a educação.

A complexidade da sociedade contemporânea é marcada pelas ideologias neoliberais, o que levou à reorientação dos sistemas educacionais, na perspectiva de fazer valer o mercado como eixo das definições políticas nesse campo. Os imperativos das políticas económicas foram-se sobrepondo aos que orientavam anteriormente as políticas educativas, envolvendo a reorganização e centralização dos currículos, a avaliação dos sistemas educativos, a redução dos custos e, particularmente, a proposição de uma subjetividade construída sobre uma nova retórica, que assume o mercado como referência da gestão educacional. Como defende João Barroso, este “encorajamento do mercado” traduz-se na subordinação das políticas de educação a uma lógica estritamente económica, na importação de valores como a competição, a concorrência e a excelência, na implementação de modelos de gestão empresarial e na promoção de medidas tendentes à sua privatização (2005a: 741).

António Nóvoa (1998) salienta que a racionalidade económica se faz acompanhar de uma orientação neoliberal que serve de enquadramento ao discurso da privatização, da liberdade de escolha e mesmo da participação. É no contexto do processo de globalização e das lógicas que lhe são próprias que se vão legitimando e reproduzindo políticas motivadas pelos princípios do individualismo, de eficiência e de competição que caracterizam e dominam a nova geografia internacional do poder económico e financeiro. No sentido de fazer face ao movimento que a globalização transnacional acarreta, o Estado estabelece novas formas de regulação necessárias ao seu funcionamento. Esta situação implica uma retração do papel do Estado central na prestação direta do serviço da educação e um

enfraquecimento do uso de estratégias de regulação centradas na produção normativa e no controlo de meios e procedimento. Em consequência, constata-se uma tendência crescente para a valorização de estratégias de regulação, viradas para a responsabilização pelos resultados.

O Estado Regulador²³ assume, neste processo, um papel de relevo procurando fazer com que as escolas se desenvolvam de acordo com o mercado, obedecendo a propósito de flexibilização. Pacheco (2000) afirma que o “Estado regulador” se enquadra numa arquitetura política edificada pelos pressupostos do neoliberalismo²⁴ que, no caso concreto da educação, ao defender as regras do mercado, responsabiliza os professores e escolas pelo Estado da educação e lhes pede a solução para os problemas mais complexos que ainda não conseguiu resolver. Assiste-se, deste modo, a “uma colonização do princípio do Estado por parte do princípio do mercado”, de tal maneira que o período atual pode ser visto “como um período de total hegemonia do mercado, identificável na *hubris* com que a lógica empresarial do lucro tem vindo a permear áreas civis” e a um apelo do princípio do mercado ao princípio da comunidade, em nome da participação, da solidariedade e do autogoverno. Na opinião de Sousa Santos, este apelo tem envolvido “[...] uma forte dimensão ideológica que ajuda a legitimar a relativa retirada do Estado das prestações da providência social, ao mesmo tempo que oculta o fortalecimento, aparentemente

²³ Ao pesquisar sobre o campo semântico da palavra “regulador”, percebemos que o vocábulo é importado do campo da tecnologia e das ciências. Sendo os reguladores, mecanismos técnicos destinados a manter uma dada grandeza num intervalo de valores que se considera adequado, emergem, com naturalidade, outras noções como o controlo, a comparação com uma referência ou padrão fixado como desejável e a correção. Transpondo o conceito para a Educação, julgamos reencontrar estas ideias na expressão Estado Regulador. Neste sentido, não olhamos para o conceito com a *lente* usada pelos defensores do neoliberalismo. Defendendo o livre funcionamento dos mecanismos do mercado, ancoram o seu discurso num Estado que desejam modesto, limitado às funções de soberania e segurança e imbuído de uma neutralidade que, do nosso ponto de vista, o Estado não tem, nem pode ter. Contudo, pensamos que o conceito de Estado Regulador não é necessariamente sinónimo de demissão de qualquer papel interventivo. Com efeito, como o próprio conceito de regulação sugere, compete ao Estado assegurar a existência de mecanismos de correção dos grandes desequilíbrios sociais. A intervenção do Estado continua, por isso, imprescindível ao estreitar o fosso que separa os mais ricos dos mais pobres. O Estado não pode, portanto, ser neutro, isto é, deve regular, fixar regras ou limites, acionar mecanismos de correção. Deve assumir-se como garante da construção de um projeto coletivo, capaz de preservar o equilíbrio e a coesão social e, ao mesmo tempo, zelar pelo desenvolvimento económico. O Estado Regulador deve manter um papel relevante a nível social e económico. Trata-se de repensar o modelo de organização do Estado, de modo a torná-lo capaz de responder aos desafios de um mundo em mudança, esgotado que se encontra o modelo do Estado-Providência.

²⁴ O neoliberalismo, ao defender as regras de mercado como ideologia dominante, faz apologia da ontologia do sujeito nos aspetos que mais o caracterizam como um competidor. Assim, numa rede alargada de ética competitiva, o aluno aceita as regras da meritocracia e vincula o seu processo biográfico aos resultados escolares. E se a competitividade escolar é legitimada pela competitividade económica, o sucesso de uns é o insucesso de outros (Pacheco, 2000).

contraditório, da intervenção do Estado na área económica, e que constitui uma espécie de “Estado Providência das empresas” (Santos, 2006: 328).

De acordo com Barroso (2005a), a difusão do termo regulação está associada ao objetivo de consagrar, simbolicamente, um outro estatuto à intervenção do Estado na condução das políticas públicas. O autor afirma que muitas das referências que são feitas ao novo papel regulador do Estado servem para demarcar as propostas de modernização da administração pública das práticas tradicionais de controlo burocrático pelas normas e regulamentos que foram apanágio da intervenção estatal. Neste sentido, acrescenta o autor, a regulação, mais flexível na definição de processos e rígida na avaliação da eficiência e eficácia dos resultados, seria o oposto da regulamentação, centrada na definição e controlo *a priori* dos procedimentos e relativamente indiferente às questões da qualidade e eficácia dos resultados. Segundo o autor, enquanto modo de coordenação dos sistemas educativos, a regulação é um processo constitutivo de qualquer sistema e tem como principal função assegurar o equilíbrio, a coerência e a transformação desse mesmo sistema. A regulação compreende a produção de regras (normas, injunções, constrangimentos, etc.) que orientam o funcionamento do sistema, e o (re)ajustamento da diversidade dos atores envolvidos, das suas posições, dos seus interesses e estratégias.

Fátima Antunes define modo de regulação “como a trama de organizações que favorecem a congruência dos comportamentos individuais e coletivos e medeiam os conflitos sociais, chegando a produzir as condições para a estabilização de um dado regime de acumulação (2006: 66). Neste sentido, afirma que a regulação pode ser entendida como um conjunto de atividades, tendentes à estabilização e institucionalização, temporárias, dinâmicas, mas prolongadas, orientadas para produzir essa congruência de comportamentos individuais e coletivos, para mediar os conflitos sociais e para limitar as distorções produzidas pelo processo de acumulação a níveis compatíveis com a coesão social.

De acordo com Maroy (2006), o conceito de regulação inclui o sentido de “autoridade reconhecida”, institucional e política e representa diferentes aspetos institucionais definidos, promovidos ou autorizados pelo Estado – as regras e leis, o poder, as competências delegadas aos estabelecimentos escolares, os dispositivos de controlo e de avaliação, os dispositivos de coordenação pelas regras do mercado, do quase-mercado – que constituem os modos de regulação do sistema. O autor defende, igualmente, que a

regulação decorre da articulação - ou da transação - entre uma ou várias regulações de controlo e processos “horizontais” de produção de normas na organização. A regulação é entendida no sentido ativo de processo social de produção de “regras do jogo” permitindo resolver problemas de interdependência e de coordenação”. Todavia, como sustenta Barroso, num sistema social complexo, como é o sistema educativo, a regulação “não é um processo único, automático e previsível, mas sim um processo compósito que resulta mais da regulação das regulações, do que do controlo direto da aplicação de uma regra sobre ação dos “regulados” (2005a: 734). Se, como esclarece, “entendermos a regulação do sistema educativo como um sistema de regulações, torna-se necessário valorizar, no funcionamento desse sistema, o papel fundamental das instâncias – indivíduos, estruturas formais ou informais – de mediação, de tradução, passagem dos vários fluxos reguladores, uma vez que é aí que se faz a síntese ou se superam conflitos entre as várias regulações existentes. Estas instâncias funcionam como uma espécie de “nós da rede” de diferentes reguladores e a sua intervenção é decisiva para a configuração da estrutura e dinâmica do sistema de regulação e seus resultados” (Barroso, 2006: 65).

A evolução dos modos de regulação pode ser vista através da alteração de papéis e de relações entre o Estado e a sua administração, os professores e os pais dos alunos. João Barroso explica que, no primeiro caso, o papel do Estado tem oscilado entre um maior intervencionismo – entre o “centralizador” e o “regulador” – com implicações claras nas estruturas e processos de administração. No segundo caso, o autor sustenta que o estatuto dos professores tem oscilado entre o funcionalismo e o profissionalismo, com formas intermediárias e mitigadas entre o “funcionário público”, “o assalariado” e o “profissional” ou “quase-profissional”. O autor refere que os pais dos alunos têm visto a sua ação variar entre a dependência do “súbdito”, o individualismo do “cliente”, a confiança do “consumidor” e o interesse coletivo do “cidadão”. De um ponto de vista das dinâmicas políticas, é possível afirmar-se que a força de atração de cada um dos pólos desenha tendências distintas – estatização, profissionalização, privatização – que, segundo o autor, podem ser simbolizadas pelas metáforas “Estado educador”, “república dos professores” e “mercado educativo”. No entanto, “os modos de regulação traduzem-se em alianças bipolares de que resulta sempre um terceiro excluído” (Barroso, 2005a: 73).

Face ao exposto, é possível depreender que “a regulação da escola pública em Portugal tem a ver com o equilíbrio de forças entre o Estado, os professores e os pais.

Neste equilíbrio de forças, o Estado tem-se posicionado entre uma lógica centralizadora e uma lógica reguladora, os professores entre a lógica do funcionalismo e a do profissionalismo e, por último, os pais têm-se situado entre a dependência do súbdito, o individualismo do cliente, a confiança do consumidor e o interesse coletivo do cidadão” (Barroso, 2001a: 231). É deste modo que o autor sustenta que a regulação da escola pública se traduz na aliança entre Estado e professores, ou seja, há o reforço do papel do Estado numa aliança com os professores, tratando-se, neste caso, de uma regulação burocrática-profissional. Consequentemente, as escolas são entendidas como “burocracias profissionais”, em que a produção é assegurada por profissionais qualificados e responsáveis.

Nesta conceção burocrática-profissional da escola, encontramos mecanismos formais de controlo externos que podem regular o ensino e uniformizar resultados desejados, impedindo a escola de fazer o seu próprio plano organizativo, adaptar localmente processos de inovação e ser responsável pelo seu próprio desenvolvimento curricular. Entendidas as escolas como organizações burocráticas, “o exercício das funções é designado hierarquicamente, os procedimentos formais regem as relações entre os membros e há uma distribuição funcional de tarefas” (Bolívar, 2000: 162).

O modelo burocrático-profissional surge com a fase de expansão dos sistemas, com o conseqüente desenvolvimento da escola de massas, cuja origem remonta à criação dos sistemas educativos nacionais, no século XIX. O modelo de decisão burocrática enquadra-se num sistema que valoriza a ação burocrática da administração da educação como o grande critério de adequação das atividades das escolas e dos professores, cujas principais características são a impessoalidade, a uniformidade, a formalidade e a rigidez. Aliás, quer a impessoalidade, quer a uniformidade são instrumentos de racionalidade administrativa (Formosinho & Machado, 2000).

João Barroso (2005a) observa que a regulação do sistema educativo foi dominada, durante as últimas décadas, por um “modelo” burocrático-profissional, que se traduzia, ao nível institucional e organizativo, numa combinação da componente burocrática – que privilegia a racionalidade administrativa, própria à intervenção do Estado – com a componente profissional docente – que privilegia a racionalidade pedagógica. Por este motivo, como sublinha o autor, coexistia uma regulação estatal, burocrática e administrativa e uma regulação profissional, corporativa e pedagógica, facto que explica a

importância que os professores tinham na própria administração da educação, os cargos e funções que desempenhavam, bem como, a relevância que o conhecimento e a experiência profissional tinham na fundamentação e legitimação das políticas educativas. Diz-nos o autor que é, neste contexto, que se percebe o protagonismo que as associações dos professores adquiriram no processo político.

Contudo, este modelo burocrático-profissional está posto em causa, devido quer à emergência de novos modos de regulação, que está associada ao desenvolvimento de formas pós-burocráticas de coordenação, quer à redução do papel e da intervenção dos sindicatos nas questões gerais de política educativa, tal como diz Barroso (2005a). Efetivamente, como sustenta António Candeias (2001), esta crise do modelo de regulação social tem tido profundas implicações na redefinição das modalidades de assegurar a escolarização, que se traduziram por uma crise do processo de escolarização dos modos de gerir esta crise, que tem sido acompanhada pela expressão de um novo “globalismo escolarizante”, onde as perturbações da escolarização e a impossibilidade de se pensar exclusivamente a partir dos tempos e dos espaços da intervenção do Estado que tem conduzido a uma naturalização cognitiva da metáfora do mercado de trabalho como única alternativa credível à crise do Estado Educador.

Christian Maroy (2006) fala de regulação “pós-burocrática” em substituição à burocracia-profissional, que é entendida como o processo de produção de regras e de orientação de conduta dos sujeitos. A construção de modelos pós-burocráticos consubstancia-se numa maior autonomia das escolas, num equilíbrio entre centralização e descentralização, num acréscimo da avaliação externa, na promoção da livre escolha da escola e da diversificação da oferta escolar. Subjacentes à construção de modelos pós-burocráticos estão, naturalmente, o desenvolvimento da globalização económica e do pós-fordismo, a crise da legitimidade e da racionalidade do Estado-Providência e a emergência de referenciais políticos neoliberais. O autor defende que as políticas atuais se caracterizam por uma oposição ao modelo burocrático-profissional e convergem, precisamente, em trajetórias que tendem a impulsionar modelos de regulação que se podem designar por pós-burocráticos.

Estes modelos pós-burocráticos organizam-se em torno de dois grandes referenciais, o do *Estado avaliador* e o do *quase-mercado*. Nesta forma de regulação “pós-burocrática” aparece o *Estado avaliador* e o *quase-mercado*, que governa em função dos

resultados, estabelecendo os objetivos e implementando um sistema de avaliação externa dos desempenhos das organizações e um sistema de incentivos simbólicos e materiais no sentido de favorecer a melhoria dos resultados. É neste contexto que começam a (re)desenhar-se novas alternativas ancoradas em “formas híbridas de “economia mista”, compromisso entre o Estado e o mercado, quer de superação desta dicotomia com recurso a modelos de regulação associativa, comunitária ou sociocomunitária” (Barroso, 2009: 35).

A este propósito Boaventura de Sousa Santos (2006) fala de um novo contrato social, diferente do da modernidade, mais inclusivo, abrangendo “não apenas os homens e os grupos sociais, mas também a natureza”, o que implicará, na sua perspetiva, uma redescoberta democrática do trabalho e uma transformação do Estado nacional, ou como prefere chamar-lhe, um “novíssimo movimento social”. Como salienta o autor, o novíssimo movimento social “assenta na ideia de que perante a *hubris* avassaladora do princípio do mercado, nem o princípio do Estado, nem o princípio da comunidade podem, isoladamente, garantir a sustentabilidade de interdependências não mercantis [...] e explora os isomorfismos entre a comunidade e o Estado” (2006: 337). Este contrato social implicaria, portanto, uma reapreciação do papel do Estado na provisão da educação e novos direitos, novos deveres, sobretudo culturais.

A educação pode, neste contexto, afirmar-se como um lugar central de afirmação de uma cidadania substanciada em ideias inovadoras e criativas e como uma construção holística, social e culturalmente partilhada. Poderá ainda defender-se que a escola possa vir a dotar as futuras e atuais gerações com novos modos de pensar a construção de um mundo mais justo, “mais redondo, menos arestoso, mais humano e em que se prepare a materialização da grande utopia: unidade na diversidade” (Freire, 1993: 46).

Como vimos, sobretudo através de João Barroso (2005a, 2006), o sistema público foi construído em Portugal com base no poder e na autoridade do Estado, tendo evoluído progressivamente para uma aliança entre o Estado e os profissionais – professores – com manifesta exclusão dos pais, dos alunos e da comunidade geral. Esta “aliança” com o Estado e com os professores fez-se sob o signo da preservação da unidade, homogeneidade e equidade do serviço público de educação nacional, mas não conseguiu garantir a qualidade e a eficácia do funcionamento global do sistema educativo e dos seus resultados.

Além disso, tornaram-se evidentes disfuncionamentos resultantes quer da burocratização da administração estatal, quer da influência do corporativismo docente.

Neste contexto, torna-se necessário encontrar um novo equilíbrio entre o Estado, os professores e os pais dos alunos na administração da educação e, em especial, na regulação local da escola pública, sugerindo que esta busca de equilíbrio tem de passar necessariamente pela alteração dos papéis destes três pólos de regulação das políticas e da administração pública da educação e por uma revitalização do poder local enquanto espaço e estrutura privilegiada de intervenção social.

3. O “quase-mercado da educação”

A “empresarialização” da educação

A expansão mundial das políticas neoliberais e a crescente globalização das sociedades, percorridas por lógicas mercantis hegemónicas, têm vindo a produzir mudanças no modo de pensar e de organizar a educação. De facto, assistimos, atualmente, a uma transformação profunda no modo como é entendida e posta em prática a regulação das políticas educativas, no contexto de uma alteração mais abrangente relacionada com a conceção, reforma e estruturação do Estado (Barroso, 2006). Reconhece-se, como sugere Robertson, que é “necessário a intervenção do Estado para assegurar que a *mão invisível* do mercado de Adam Smith consiga funcionar. Isto significa que a liberdade do mercado, o direito ao comércio livre, o direito a escolher e a proteção da propriedade privada é assegurada pelo Estado” (2007: 16). Com efeito, a estas políticas corresponde a construção de uma “tecnologia” própria (Ball, 2000), a recentralização vigilante sobre a autonomia das escolas acompanhada por novas formas de regulação (Ball, 2001; Barroso, 2006; Maroy, 2007), com foco exigente na produtividade e prestação de contas institucional.

Segundo Robertson (2007: 15), a mobilização das ideias neoliberais na reorganização das sociedades e das relações sociais, incluindo as organizações-chave implicadas na reprodução social, correspondem a um projeto de classe, essencialmente com três objetivos específicos: a) a redistribuição da riqueza entre as elites dirigentes através de novas formas de governação; b) a transformação dos sistemas educativos de modo a que a produção de trabalhadores para a economia seja o seu mandato primeiro; c) o colapso da educação como monopólio do setor público, permitindo a abertura do investimento estratégico às empresas lucrativas. Para que se concretizem todos estes objetivos será fundamental que se quebrem os interesses institucionalizados dos professores e dos seus sindicatos, e de todas as frações da sociedade civil que consideram a educação um bem público e um setor público, como um elemento intrínseco do contrato social Estado-sociedade civil.

A influência das ideias neoliberais faz-se sentir através de múltiplas reformas estruturais destinadas a reduzir a intervenção do Estado no setor educativo, “[...] por meio de retóricas discursivas de críticas ao serviço público estatal e de encorajamento do mercado”, que se traduz “na subordinação das políticas da educação a uma lógica

estritamente económica (globalização), na importação de valores (competição, concorrência, excelência, etc.), de modelos de gestão empresarial como referentes para a modernização do serviço público de educação e na promoção de medidas tendentes à sua privatização” (Barroso, 2005a: 741). Na verdade, sob uma nova roupagem, ressurge a ideia de racionalidade aplicada ao *new management*, assente no cálculo racional da governação das escolas e na competitividade e eficácia²⁵.

Desde os anos oitenta que se assiste ao alargamento de uma perspetiva desenvolvimentista da educação com a sua subordinação aos imperativos da competitividade económica e às regras do mercado. Como refere Dale (1994: 112), em educação, “o termo mercado é essencialmente conotativo mais do que denotativo”, o que significa que quando se fala em “mercadorização da educação” pretende dizer-se que se trata da implementação de mecanismo de “liberalização” no interior dos sistemas de ensino, ou seja, trata-se da introdução de elementos de *quase-mercado*. Um dos traços mais marcantes desta *lógica de mercado* consiste na tentativa de reduzir o monopólio público da educação, o que significa, retirar os custos e responsabilidade ao Estado e, simultaneamente, aumentar a eficiência e capacidade de resposta e, por consequência, a qualidade do sistema educativo.

Le Grand considera que *quase-mercado* em educação são mercados porque substituem, precisamente, o monopólio dos fornecedores do Estado por uma diversidade de fornecedores independentes e competitivos. São *quase* porque diferem dos mercados tradicionais em aspetos muito importantes em que, por exemplo, as organizações competem por clientes, mas não visam, necessariamente, a maximização dos seus lucros, o poder de compra dos consumidores não é expresso em termos monetários e, em alguns casos, os consumidores delegam em certos agentes a sua representação no mercado (1991: 1260).

²⁵ As políticas neoliberais foram abraçadas pelos partidos políticos da direita e da esquerda quando os países foram confrontados com a acumulação das dívidas externas e a inflação galopante decorrente da aplicação das políticas económicas Keynesianas. São três as principais ideias-chave que compõem a maior parte destes modelos de reestruturação: desregulação, competitividade e privatização. A desregulação refere-se ao abandono do Estado enquanto protagonista de um papel significativo na economia, exceto enquanto garante da livre circulação de capital e de lucros. A competitividade surge como a justificação (natural) para o desmantelamento da burocracia processual do Estado e do seu papel de provedor de bem-estar, “*welfare provision*”, construído no período pós-guerra. A privatização é a venda dos negócios do Governo, de agências ou serviços, para entidades privadas, onde a *accountability* para a eficiência é orientada para o lucro dos acionistas (Robertson, 2007: 19).

Como refere Janela Afonso (2003: 39), os *quase-mercado* são uma espécie de *ex libris* do carácter híbrido público/privado, Estado/mercado, inerente às políticas adotadas na fase de expansão neoliberal. Os *quase-mercado* põem em evidência o carácter híbrido das novas formas de financiamento, o fornecimento e regulação, que o próprio Estado incentiva e que se inscrevem na redefinição das suas funções, mas que não significam necessariamente a diminuição do seu poder de intervenção. Neste sentido, como defende Barroso (2005a), para os defensores de uma política neoliberal, a modernização da educação passa, entre outras coisas, pela libertação da escola das mãos do Estado, pela empresarialização da sua gestão e pela introdução de um sistema de concorrência em que a satisfação do consumidor decide a sua rentabilidade e eficácia.

Sobre este assunto vale a pena lembrar António Nóvoa (1998) quando, na década de noventa, sustentou que a racionalidade económica, acompanhada duma orientação neoliberal, serve de enquadramento ao discurso de privatização, da liberdade de escolha e mesmo de participação, defendendo-se a necessidade de uma maior implicação do setor privado nos sistemas de educação e/ou formação profissional e na formulação das políticas de educação para ter em conta as necessidades do mercado e as circunstâncias locais. Num tempo dominado pela ascensão neoliberal e pelo declínio do *Estado-Providência* poder-se-á afirmar que as políticas educativas têm sido marcadas pela desregulação do Estado e a regulação do mercado.

A regulação do mercado está associada a um reforço do controlo social sobre a educação a que, como sustenta Barroso (2003a) na lógica do “hibridismo”, o Estado não é alheio e assiste-se, então, à tentativa de criar mercados, ou *quase-mercados*, educativos transformando a ideia de serviço público em serviço para clientes, onde o bem comum educativo para todos é substituído por bens diversos, desigualmente acessíveis. Barroso (2005a) sublinha, de um modo crítico, que o objetivo central já não é o de adequar a educação e o emprego, mas articular o “mercado da educação” com o “mercado de emprego”.

Nesta linha de pensamento, Janela Afonso vem salientar que “uma das características das políticas neoliberais tem sido a promoção de mecanismos de mercado no interior do espaço estrutural do Estado, liberalizando e promovendo pressões competitivas entre serviços, transformando os utentes em clientes, privatizando, adotando instrumentos e princípios de gestão baseados na racionalidade instrumental e subordinando

os direitos sociais às lógicas da eficácia e da eficiência” (2003: 39). Assiste-se, deste modo, à defesa da regulação do mercado, sob a vontade política do Estado que, deste modo, se desresponsabiliza do que acontece na educação, mas como refere Licínio Lima (2002b), adotam-se políticas regulatórias e centralizadoras, num processo de recentralização por controlo remoto.

De acordo com Licínio Lima (2002c), a mercantilização, isto é, o *quase-mercado* da educação, está associada ao aparecimento de modelos gerencialistas, baseados em teorias económicas e de *public choice*, ancorados na eficácia, na eficiência e na competição, que fazem (re)surgir posturas *neotaylorianas* (Lima 2002c). Como esclarece o autor, na educação, os discursos gerencialistas têm vindo a ocupar a posição outrora assumida pelas teorias educacionais e pelo pensamento pedagógico, construindo narrativas do tipo gestor que legitimam uma nova ordem racional baseada no mercado, nos setores privado e produtivo, na competitividade e na gestão centrada no cliente. Poder-se-á depreender que são os modelos empresariais que, isomorficamente, enformam e legitimam as políticas educativas fazendo da eficácia, da eficiência, da qualidade e da excelência, novos desígnios nacionais, concretizando-os através da *new public management*, resolvendo deste modo a crise e a ineficácia do Estado bem-estar representado pelo Estado-Providência.

Assiste-se, deste modo, a “uma colonização do princípio do Estado por parte do princípio do mercado” (Santos, 1997: 159) e a um apelo do princípio do mercado ao princípio da comunidade, em nome da participação, da solidariedade e do autogoverno. Na opinião de Boaventura de Sousa Santos, este apelo tem envolvido “(...) uma forte dimensão ideológica que ajuda a legitimar a relativa retirada do Estado das prestações da providência social, ao mesmo tempo que oculta o fortalecimento, aparentemente contraditório, da intervenção do Estado na área económica, e que constitui uma espécie de “Estado Providência das empresas” (Santos, 1997: 159). O período atual pode ser visto como um período de total hegemonia do mercado, identificável na *hubris* com a lógica empresarial do lucro, que tem vindo a permear todas as áreas da sociedade. A mercantilização do modo de estar no mundo, como defende Boaventura Sousa Santos (2006: 328), está a converter-se no único modo racional de estar no mundo mercantil.

Segundo Virgínio Sá (2003: 300), os defensores da mercantilização da educação advogam que a ineficácia do controlo democrático deve ser substituída pela eficácia do

controle do mercado. De acordo com esta política, a escola deveria ser independente do Estado e gerida como se fosse uma empresa, no quadro de um sistema de concorrência gerado pela livre-escolha da escola pelos pais. Isto, como referem Barroso e Viseu (2006: 134), permitiria a utilização de critérios de rentabilidade e eficácia baseados na “satisfação do consumidor”, cujos efeitos incidem sobre o próprio sistema de alocação de recursos públicos.

De acordo com Licínio Lima “as políticas públicas baseadas na cidadania democrática, na ação e na aprendizagem coletivas, nos conflitos de interesses e no valor da discussão, na participação e emancipação, são associadas a formas tradicionais e irracionais de governar a educação e as organizações educativas” (2002c: 104). É a lógica do *new public mangement* e da livre escolha que se impõe e que se compromete a ultrapassar os problemas que o Estado-Providência em crise apresenta, uma vez que parece não ter capacidade para promover a justiça, a cidadania e a emancipação. Licínio Lima argumenta, ainda, que as orientações de inspiração neoliberal defendem um papel mínimo para o Estado face ao protagonismo concedido à sociedade civil e ao mercado, baseando-se na ideia de escolha, de acordo com estratégias e racionalidades individuais (e competitivas) mais típicas dos clientes e dos consumidores de educação, compatíveis com os seus estilos de vida, interesses e necessidades. O autor acrescenta que a procura de estratégias de oportunidades de aprendizagem, transformadas em “vantagens competitivas”, passa a constituir responsabilidade individual, objeto de escolha, recaindo sobre o indivíduo todas as consequências das suas boas ou más escolhas.

Na mesma linha de pensamento, Janela Afonso (2001a: 37) refere que uma das características das políticas neoliberais tem sido a promoção de mecanismos de mercado no interior do espaço estrutural do Estado, liberalizando e promovendo pressões competitivas entre serviços, transformando utentes em clientes, privatizando, adotando instrumentos e princípios de gestão baseados na racionalidade instrumental e subordinando os direitos sociais às lógicas da eficácia e eficiência.

Susan Robertson (2007: 24) afirma que há um número de importantes caminhos que levaram os setores da educação, nas economias desenvolvidas e em desenvolvimento, a serem transformados pelas políticas neoliberais. Porém, estas políticas têm sido desenvolvidas e postas em prática de forma desigual, dando origem a diferenças consideráveis entre locais, regiões e países e têm encontrado resistência por parte dos

trabalhadores e dos seus sindicatos, incluindo os sindicatos de professores, nuns casos com mais sucesso do que noutros. Um conjunto de princípios-chave foi desdobrado na reestruturação dos setores educativos, mudando o mandato (isto é, naquilo que o sistema educativo deveria fazer), as formas de competência legal (os meios pelos quais o mandato poderia ser posto em prática, como, por exemplo, os recursos humanos e fiscais) e os mecanismos de governação do setor educativo (ou seja, os meios de coordenar o sistema).

No que respeita ao “mandato” para a educação, Susan Robertson sustenta que a economia foi priorizada acima de tudo e acrescenta que os sistemas educativos foram mandatados para desenvolver estudantes e trabalhadores criativos, eficientes e capazes de resolver problemas para uma economia globalmente competitiva, enquanto os professores tinham que demonstrar o que ensinaram aos seus jovens alunos, através de sistemas nacionais e globais, demonstrativos do “valor acrescentado” (2007: 24). Silenciosamente, como defende o autor, a educação rapidamente se comercializou e se tornou num enorme negócio, protegido por regulações globais. Há uma pressão cada vez maior sobre os governos nacionais (por exemplo, da OCDE e do Banco Mundial) para que acabem com os prejuízos e deixem de tentar transformar os arcaicos, burocráticos e difíceis sistemas de educação (e os seus professores) para se passar a uma solução tecnológica.

De acordo com Barroso, Dinis, Macedo e Viseu, importa referir que o que faz a especificidade das políticas neoliberais não é a adoção do princípio da descentralização e do reforço da autonomia da escola, nem a promoção de novas técnicas de gestão, mas, sim, a sua “combinação explosiva” com a livre-escolha pelos pais do estabelecimento de ensino frequentado pelos filhos e com o regime de concorrência entre diversas escolas públicas, resultante da fórmula de financiamento por aluno” (Barroso *et al.* 2006: 134). Como defendem, é o financiamento direto às famílias através do sistema de *vouchers* que constituiu o programa mais radical de privatização da escola pública. Os autores acrescentam que só perante a conjugação de todos estes elementos é que se pode falar de uma política destinada à “construção de um mercado da educação”, considerando, no entanto, que um dos principais instrumentos para a criação de um mercado educativo tem consistido na participação dos pais nas escolas e, sobretudo, “na possibilidade de escolha das escolas pelas famílias, quer no interior do serviço público, quer entre as escolas públicas e privadas” (Barroso *et al.*, 2006: 135).

A livre escolha da escola constitui, como referem Barroso e Viseu (2006), uma das expressões mais emblemáticas das formas de regulação pelo mercado e tem sido objeto de várias investigações que permitem caracterizar muitas das suas modalidades e efeitos. Embora existam múltiplas modalidades de escolha (parcial, total, por *voucher*, sorteio, critérios previamente definidos, etc.) e não se possam ignorar os contextos específicos de cada país, as investigações realizadas têm mostrado que a regulação exercida por este dispositivo está longe de orientar o sistema na direção com que a retórica liberal pretende legitimar esta medida (nomeadamente, aumento da eficácia dos resultados, maior informação e liberdade das famílias).

Na verdade, afirmam os autores citados, os comportamentos das famílias não são homogêneos, havendo diferenças claras de estratégias e resultados, conforme o seu estatuto social e proximidade aos valores escolares, pelo que, em vez de diversificar a oferta, o que este tipo de regulação faz é hierarquizá-la (Barroso & Viseu, 2006). No caso do debate sobre a escolha da escola, mais do que impedir as famílias de recusar, era melhor dar-lhes boas razões para o não fazer. Isto passa por garantir uma escola pública justa e de qualidade para todos, que tenha em conta as especificidades locais, promovendo uma política de discriminação positiva que corrija as assimetrias económicas e sociais e fazendo da participação dos alunos, dos professores e dos pais um exercício permanente de cidadania.

Como sugere Barroso e Viseu (2006), isto significa que a opção não pode estar limitada entre, por um lado, preservar a escola pública, impedindo as famílias de fugirem dela, e por outro, aniquilar a escola pública com a criação artificial de um mercado educativo sustentado com dinheiro público. Para os autores, a solução passa por um reforço da dimensão cívica e comunitária da escola pública, restabelecendo um equilíbrio entre a função reguladora do Estado, a participação dos cidadãos e o profissionalismo dos professores, na construção de um bem comum local que é a educação das crianças e dos jovens. Por isso, Barroso e Viseu são perentórios quando defendem que, em vez de dar a cada escola o seu público, é preciso que cada escola se abra à diversidade dos seus públicos, o que só é possível se for intransigente no reconhecimento dos seus direitos e se for solidária com as suas necessidades, interesses e anseios.

É tentador pensar, como refere Robertson (2007), que o neoliberalismo, enquanto projeto político e de classe, pode implodir precisamente por causa das suas contradições:

oferece “liberdade”, mas estreita cada vez mais o controlo; dá um valor (*commodifying*) a todos na sua consagração, mas continua a ter necessidade de se legitimar como ideologia, capaz de oferecer algo a cada um. O neoliberalismo, como salienta, levou-nos a repensar o que fazemos e como fazemos, sobretudo no ensino (talvez os professores sejam mais compreensivos para com os pais do que alguma vez foram; talvez os professores tenham mais recursos para pensar o que funciona para cada criança, e porque razão), pagando, todavia, as classes médias e trabalhadoras um elevado preço. Robertson, defende que “o neoliberalismo transformou, ao mesmo tempo, de forma previsível e imprevisível, o modo como pensamos e o que fazemos enquanto professores e aprendentes e, o que é ainda mais importante, como tornamos isso evidente para todos nós” (2007: 15).

O desenvolvimento do “mercado educativo” tem consequências muito negativas nas orientações das políticas educativas, tal como sustentam muitos autores, entre os quais Ball (2000, 2001), Barroso (2001a, 2003b), sobretudo no que respeita à equidade no acesso à educação e à igualdade de oportunidades.

Ball (2001), numa atitude muito crítica, veio afirmar que a implementação das reformas educativas baseadas no mercado é essencialmente uma estratégia de classe que tem como um dos seus efeitos mais importantes a reprodução das vantagens e desvantagens relativas de classe social e de etnia. Este facto, em Portugal, parece estar relacionado com a crise da escola de massas e a sua incapacidade de resolver a questão da desigualdade social e cultural, reforçando no seu interior os padrões de desigualdade e exclusão existentes.

Barroso (2001a), por seu turno, assinala que os estudos efetuados não provam a existência de uma relação clara entre o esforço da autonomia da escola, a melhoria da sua eficácia e qualidade e que, pelo contrário, a criação de quase-mercados educativos aliada à possibilidade de escolha da escola por parte dos pais tem, em muitos casos, efeitos negativos sobre a equidade do serviço público. O autor vai mais longe e acrescenta que os dados empíricos desses estudos já efetuados revelam a existência de efeitos de estratificação e segregação provocados pela escolha da escola pelos pais dos alunos e considera que, para os “defensores de uma escola elitista, esse é um bom resultado e só prova que a regulação pelo mercado funciona de maneira eficaz como mecanismo de seleção social” (Barroso & Viseu, 2006: 136). Perante esta argumentação poder-se-á afirmar que a escolha da escola não está ao serviço da eficiência e da eficácia, mas de uma

escola seletiva e elitista, que coloca em causa a “coesão social” e o ideal de “bem comum”, subjacentes ao serviço público de educação e dos ideais de uma escola democrática, baseada nos princípios de igualdade de oportunidades no acesso e no sucesso educativo.

A escola democrática corre o risco de se diluir na subordinação a uma política económica, cuja função é ajustar o sistema económico às modificações da divisão internacional de trabalho. A educação parece reafirmar as desigualdades existentes mais do que atuar para as mudar, permanecendo “idêntica a si própria, exigente e seletiva, por pressão de um sistema económico que, prioritariamente, está interessado no aumento da eficiência, eficácia e na competição” (Cortesão, 2000: 19).

Como realça Barroso (2005a), falta ao mercado a sensibilidade social que permita atender aos que, pelas mais diversas razões, exigem mais tempo, mais dinheiro e melhores recursos para obterem o sucesso educativo a que têm direito. Este papel cada vez mais instrumental da educação é justificado, como já referimos, por discursos de modernização que, ao legitimarem, por um lado, a instrumentalização e, por outro, a relação educação-trabalho, relegam para segundo plano as propostas de um “mandato renovado para a escola democrática” (Cortesão, 2000: 19).

De acordo com Stoer, Stoleroff e Correia (1990), o sistema educativo ao substituir a problemática da democratização do ensino, procura reabilitar uma ideologia meritocrática, onde as questões da reprodução e da hierarquização social são interpretadas segundo uma lógica gestonária redutível à implementação de mecanismos suscetíveis de assegurarem uma repartição “eficiente” dos indivíduos no interior do sistema. O compromisso escolar consistia no equilíbrio conflitual entre as necessidades do mercado de trabalho de dispor de uma mão de obra relativamente qualificada e os anseios das classes populares de aumentar o seu nível educativo e de certificação escolar. Os Estados foram consolidando e fortalecendo este compromisso ao fomentarem politicamente esta relação causal entre o aumento do nível educacional e do desenvolvimento económico. Ao dissipar-se esta relação é a própria legitimidade da escola, enquanto organização pública, que é posta em causa, tal como argumentam Stoer e Araújo (1999: 12-13).

Os fatores anteriormente referidos e a indefinição do papel do Estado relativamente à opção da educação como projeto de emancipação social ou projeto de regulação ao serviço dos interesses económicos contribuíram, progressivamente, para a agudização da crise da escola. A escola viu-se forçada a reorientar-se de forma a contribuir para o

desenvolvimento de valores tais como a eficácia e a competitividade. Enfatizou, por isso, conceções que privilegiaram a articulação acrítica da escola com o mercado de trabalho, sobrevalorizando ideologicamente a definição de educação em função das necessidades supostas da economia, no contexto de um regime de acumulação em reformulação e transição e que, em Portugal, se manifesta por um mercado de trabalho segmentado e heterogéneo (Stoer, Stoleroff & Correia, 1990). Com efeito, o que é mais evidente nas últimas reformas do século vinte é que elas correspondem de alguma maneira à urgência em restabelecer a legitimidade social da escola.

O desencanto por uma escola meritocrática que não cumpre as promessas de ascensão através da certificação e dos diplomas e o mergulhar em formas de exclusão escolar e social naturalizadas e justificadas por crises económicas macro-estruturais deixam à educação um défice de democraticidade. Não nos esqueçamos que a grande promessa da modernidade em relação à educação era a construção de uma escola democrática que garantisse a todos o acesso e o sucesso educativo, independentemente da origem social ou étnica dos seus alunos. As melhores promessas da modernidade ainda se encontram, efetivamente, por cumprir.

Este facto obriga a pensar a escola a partir de um projeto de sociedade e, para isso, precisamos de aprender a pensar a partir não dos meios disponíveis, mas das finalidades a atingir ou, como recomenda Paulo Freire (1993), a problematizar o futuro sem o considerar como inexorável.

4. O Estado avaliador

Emulação, competitividade e eficiência

Como refere Janela Afonso (2002a), o *Estado avaliador* (*evaluative state*) – noção proposta por Guy Neave²⁶ – visa sinalizar sobretudo a transição de uma forma de regulação burocrática e fortemente centralizada para uma forma híbrida que conjuga o controlo do Estado com estratégias de autonomia e de auto-regulação das organizações educativas e expressa-se, sobretudo, pela promoção de um *ethos* competitivo que começa a ser agora mais explícito quando se notam as pressões exercidas através da avaliação externa²⁷ e através do predomínio de uma racionalidade instrumental e mercantil que tende a sobrevalorizar indicadores e resultados académicos quantificáveis e mensuráveis sem levar em consideração as especificidades dos contextos e dos processos educativos. A política educativa como ideologia política é, como sublinha Janela Afonso (2002a), substituída por política como racionalidade²⁸.

Na opinião de Ana Maria Seixas, o aparecimento do *Estado avaliador* implicou uma mudança no conceito de avaliação, considerada, agora, juntamente com a autonomia institucional, um instrumento estratégico essencial de articulação entre as políticas educativas definidas pelo Estado e a sua interpretação e cumprimento a nível institucional. Segundo a mesma autora, uma das características do *Estado avaliador* “reside na ênfase simultânea, por um lado, na desregulação e na autonomia institucional e, por outro, no desenvolvimento de um corpo regulatório condicionando a acção institucional” (Seixas, 2002: 312) e aumentando o controlo estatal²⁹.

²⁶ Segundo Neave (1995: 57-58), a introdução na Europa da ideia do mercado enquanto instância reguladora foi determinada, essencialmente, por uma questão pragmática relacionada com a necessidade de transferir atenção e recursos para outras áreas das políticas de bem-estar, como a saúde e segurança social, dado o crescente envelhecimento da população. A mudança do papel do Estado traduz uma mudança na lógica tradicional do sistema de ensino assente na oferta para uma nova lógica assente na procura.

²⁷ A presença do Estado avaliador no ensino não superior começa agora a ser mais explícito através da avaliação externa das escolas, designadamente através dos exames nacionais, provas aferidas ou estandardizadas e estratégias de presença mais assídua da Inspeção Geral da Educação, enquanto órgão central do Ministério da Educação.

²⁸ O que se verifica é que o *Estado avaliador* sucede ao *Estado educador*, renunciando a lógica “burocrata-profissional” a que se refere João Barroso (2001a), em que a conjugação de forças resulta da aliança entre o Estado e os professores e passa agora para uma lógica em que as forças aliadas são o Estado e pais. O Estado assume uma nova lógica assente no controlo social da escola.

²⁹ Acerca da contradição do *Estado avaliador*, Ana Maria Seixas sustentou que “[...] se as reformas educativas apresentam um discurso enfatizando a liberdade individual, a diversidade, a competição, a escolha e a descentralização como meio de aumentar a eficiência e a qualidade dos sistemas educativos, o papel regulador e mesmo regulamentador do Estado é acentuado. Esta contradição ou dualidade traduz a ideia da

Nesta ordem de ideias, prosseguimos com Afonso Janela (2002a), afirmando que a avaliação traduz o pensamento neoliberal, na medida em que se pretende recentrar a intervenção estatal numa lógica de controlo social da escola, com a promoção da avaliação externa e da responsabilização directa pelos resultados dos alunos, privilegiando dispositivos de regulação centrados no “ajustamento mútuo”, resultante da contraposição e complementaridade das lógicas de acção, e que são típicos da regulação mercantil. Este facto prende-se com o regresso do pensamento liberal que surge agora *travestido de neoliberal*³⁰, na expressão de Natércio Afonso (2003: 53). O *Estado avaliador* traz, deste modo, para a educação modelos *neotaylorianos* que valorizam os resultados e os produtos e que transformam a avaliação num “pré-requisito para que seja possível a implementação de mecanismos de controlo e de responsabilização que, por sua vez, impõem a prévia definição de objectivos e indicadores que meçam as *performances* dos sistemas educativos” (Afonso 2002a: 118).

Com efeito, o Estado assume uma lógica diferente que assenta no controlo social da escola e considera a combinação entre reforço do papel de Estado e do mercado como o *paradoxo de Estado neoliberal* (Afonso, 2002a) pela particularidade de combinar a tradição liberal da livre economia com a defesa da autoridade do Estado, permitindo a coexistência simultânea de decisões descentralizadas, centralizadoras e intervencionistas, sendo que “o resultado destas tensões e contradições – decorrentes de uma fórmula política que exige um Estado limitado (mais reduzido e circunscrito nas suas funções) mas, ao mesmo tempo, forte (no seu poder de intervenção) – produziu um certo sentido de desequilíbrio importante a favor do Estado e em prejuízo do livre-mercado” (Afonso 2002a: 119).

A *nova direita* serviu-se de estratégias que se traduziram por *mecanismos de quase-mercado*, resultando numa clara combinação entre regulação pelo Estado e regulação pelo mercado, o que vem explicar o aumento do controlo do Estado sobre as escolas, de que os exames nacionais e a publicação dos resultados desses exames e a consequente competição entre escolas são um exemplo do que se está a afirmar (Afonso, 2002a: 121). Neste

conjugação do mercado livre com um Estado forte, característica das perspectivas da Nova Direita” (2001: 215).

³⁰ Natércio Afonso diz que se pretende “recentrar a intervenção estatal numa lógica de controlo social da escola, com a promoção da avaliação externa e da responsabilização directa pelos resultados dos alunos, privilegiando dispositivos de regulação centrados no “ajustamento mútuo» resultante da contraposição e complementaridade das lógicas de acção e que são típicos de regulação mercantil” (2003: 53).

sentido, é possível afirmar-se que as pressões competitivas decorrentes desta política – da iniciativa do Estado – servem, sobretudo, os interesses do mercado. É o caso da avaliação que surge com funções gestionárias em que a eficiência e a produtividade controladas pelo Estado se afiguram cruciais, quer na perspectiva reguladora do Estado avaliador – ao usar os resultados – quer na perspectiva dos mercados, na medida em que a avaliação centrada nos resultados servirá, certamente, bem as regras da competitividade, da concorrência e da livre escolha. Significa isto que a auto-avaliação das escolas vai ao encontro das políticas de promoção de autonomia, enquanto a avaliação externa responde à necessidade de regulação por parte do Estado. A avaliação desempenha uma dupla função de desregulação e de regulação social, tal como assinala Janela Afonso (2002a: 119).

De acordo com o mesmo autor, tendo subjacente uma retórica de eficiência, qualidade e responsabilidade e procurando responder às transformações sociais e económicas, o *Estado avaliador* tenta efectuar uma mudança de mentalidades, visando incutir uma cultura empresarial e naturalizar uma ordem cognitiva de definição da realidade, dos seus problemas e soluções, baseada na superioridade da lógica de mercado e de gestão privada. O discurso do *Estado avaliador*, associado aos discursos da modernidade tecnocrática, é essencialmente um discurso de mercado, tendo como conceitos-chave a qualidade, a eficiência, a prestação de contas, a escolha, a diversidade, novas formas de gestão, a produtividade, o consumidor e a avaliação. De facto, como acrescenta Janela Afonso (2002a), a concepção do *Estado avaliador* como uma dimensão da modernização política da sociedade, implicando uma delegação de poderes, tende a privilegiar um discurso mais económico e tecnocrático. A ideologia tecnocrática parece constituir a base das ideologias educativas contemporâneas, acentuando a importância da educação para a competitividade económica nacional, num mercado cada vez mais global.

Como preconiza Ana Maria Seixas (2001), um dos propósitos do *Estado avaliador* é o desenvolvimento de uma nova ética social, justamente assente nos valores da excelência e da competitividade, parecendo existir uma orientação clara para passar do princípio de igualdade de oportunidades para o objectivo de igualdade de resultados. Assiste-se à introdução de novas formas de regulação e a um processo de “contaminação” cujos efeitos se fazem sentir na nova linguagem da prestação de contas presente nos discursos políticos e nos normativos como a acção orientada para os resultados/publicitação dos resultados, a diferenciação pelo mérito/quotas de mérito, o

paradigma da excelência. Na perspectiva da autora, a desregulação e a privatização transferem as responsabilidades dos resultados educativos para as organizações e para as comunidades ou pais. Ao delegar responsabilidades, mas não poderes, o Estado pode manter o controlo dos sistemas educativos sem os custos políticos e monetários inerentes. A introdução de mecanismos de mercado permite uma nova gestão dos conflitos no domínio educativo, deslocando do Estado os problemas da perda de legitimidade política dos sistemas educativos.

Decorrendo das implicações que as instâncias de regulação supranacional, no quadro da globalização, acabam por ter na elaboração das políticas nacionais, o *Estado avaliador* reflecte-se nas políticas educativas em fase de execução em Portugal, indiciando alguma influência da dicotomia Estado-mercado (Barroso, 2003a, 2003b). A retórica do mercado aparece, então, como instrumento legitimador das políticas educativas, como uma *policy magic*³¹ (Ball, 1999) A *magia do mercado* exerce-se, então, na despolitização das políticas educativas e na deslocação de custos e responsabilidades.

O Estado avaliador encontra-se, pois, associado a novas formas de coordenação e gestão, traduzidas no conceito de *new public management*. De facto, em tese, o conceito de *new public nanagement* não se opõe à autonomia profissional dos professores, todavia, redefine-a, de modo a torná-la compatível com uma eficiência maior e com a obrigação de produzir resultados. Da mesma forma, a regulação quase-mercantil deixa às equipas docentes a iniciativa de criar projectos que possam encontrar um nicho no mercado educacional e dêem às equipas escolares a possibilidade de ganhar no jogo da concorrência (Lessard, 2006: 149). Na perspectiva deste autor, ressalta-se a referência mercantil e a importância da resposta à demanda dos clientes ou dos consumidores cuja racionalidade é reconhecida, a flexibilidade e a adaptação às realidades locais, os benefícios da iniciativa privada e da concorrência, e a eficiência. Nessa lógica mercantil, somente os produtos escolares que atendem a essas demandas e que são percebidos como sendo de qualidade são aprovados positivamente pelo mercado. Para que os pais possam comportar-se racionalmente nesses *quase-mercados*, devem ser informados, daí a pertinência das classificações e dos *rankings* de estabelecimentos e a necessidade da sua grande divulgação.

³¹ A fórmula que subjaz ao mercado pode traduzir-se do seguinte modo: mercados sociais/devolução institucional=aumentos de padrões de desempenho=aumento da competitividade internacional. De acordo com Ball (1999), é, precisamente, nesta fórmula que reside o poder de atracção do mercado.

A divulgação dos resultados de pesquisas internacionais e nacionais que salientam o atraso do sistema educativo português relativamente à União Europeia consiste numa retórica que defende, insistentemente, a organização de um mercado escolar instituído com base nas preferências dos consumidores, no direito parental à escolha da escola e nos *rankings* escolares têm contribuindo fortemente para legitimar as políticas educativas que visam promover a expansão de uma educação com qualidade devidamente aferida através de uma avaliação quantificada.

Neste sentido, como afirma Fátima Antunes (2005), em nome da promoção da qualidade do sistema educativo nacional, a avaliação das aprendizagens dos alunos, sob a forma de exames nacionais, e a avaliação da eficácia da acção dos professores, sob a forma de *rankings* escolares, tem sido apresentada como uma das medidas fundamentais para se solucionar a "crise" em que a educação nacional se encontra. A divulgação dos *rankings* não só permite ao Estado e à população portuguesa aferir as escolas que proporcionam um ensino "com mais rigor, exigência e qualidade", como dá a possibilidade às restantes escolas "de seguirem o exemplo das mais bem classificadas". Os professores passam, deste modo, a ser confrontados com dois tipos de discursos: o que valoriza os processos educativos, isto é, a especificidade local e contextualizada da sua acção, e o que enfatiza uma avaliação quantificada dos resultados do seu desempenho que não tem em conta as características dos meios em que estes actores sociais desenvolvem a sua actividade profissional, tal como sublinha Antunes (2005: 131).

A implantação desse tipo de regulação satisfaz as classes médias (Ball, 2001), mais instruídas do que no passado e mais preocupadas com o futuro dos seus filhos e, por conseguinte, da sua reprodução social no contexto da globalização. A avaliação é, assim, accionada como suporte de responsabilização ou de prestação de contas relacionada com os resultados educacionais e académicos, passando estes a ser mais importantes do que os processos pedagógicos. A avaliação enquanto forma de regulação instrumental, intervém na construção da agenda e da decisão política, na fixação dos objectivos, sendo perspectivada enquanto processo político, uma arte de governar que não se pode reduzir aos instrumentos ou técnicas, a uma visão funcionalista ou epistémica, a uma espécie de "caixa preta" inacessível aos profanos, tal como sublinha Normand (2005).

O Estado é hoje interpelado na sua função tradicional, perante a emergência da *accountability*³² anglo-saxónica. Janela Afonso (2010) ajuda-nos a compreender melhor este conceito e a enquadrá-lo no actual contexto político-educacional português. O autor define como *formas parcelares de accountability* aquelas acções ou procedimentos que dizem respeito apenas a algumas dimensões da *prestação de contas* ou da *responsabilização* (actos de *accountability* na linguagem de Schedler), não constituindo, por isso, um modelo ou uma estrutura integrada. Por outro lado, chama *modelo de accountability* a uma estrutura mais complexa, preferencialmente adaptável, aberta e dinâmica, em que diferentes dimensões ou formas parcelares de *accountability* apresentam relações e intersecções congruentes, fazendo sentido como um todo. Finalmente, chama *sistema de accountability* a um conjunto articulado de modelos e de formas parcelares de *accountability* que, apresentando especificidades e podendo manter diferentes graus de autonomia relativa, constituem uma estrutura congruente no quadro de políticas (públicas ou de interesse público), fundadas em valores e princípios do *bem comum*, democraticidade, participação, dever de informar e direito a ser informado, argumentação e contraditório, transparência, responsabilização, cidadania activa, *empowerment*, entre outros.

³² Segundo Janela Afonso (2010), embora seja traduzido frequentemente como sinónimo de *prestação de contas*, o vocábulo *accountability* apresenta alguma instabilidade semântica porque corresponde, de facto, a um conceito com significados e amplitudes plurais. Janela Afonso (2010) recorre a Schedler (1999) para dizer que *accountability* tem três dimensões estruturantes: uma de *informação*, outra de *justificação* e uma outra de *imposição* ou sanção. Num entendimento mais imediato, a prestação de contas pode ser o pilar que sustenta ou condensa as duas primeiras: o direito de pedir informações e de exigir justificações – sendo que, para a concretização de ambas, é socialmente esperado que haja a obrigação ou o dever (regulamentados legalmente ou não) de atender ao que é solicitado. Informar e justificar constituem assim duas dimensões da prestação de contas, que pode, assim, ser definida, em sentido restrito, como obrigação ou dever de responder a indagações ou solicitações (*answerability*). A prestação de contas tem, portanto, segundo Schedler, uma dimensão informativa e uma dimensão argumentativa, podendo, num certo sentido, ser concebida como uma actividade comunicativa ou discursiva porque pressupõe uma relação de diálogo crítico e a possibilidade de desenvolver um debate público aprofundado. No entanto, como acrescenta o mesmo autor, a prestação de contas, enquanto obrigação ou dever de dar respostas (*answerability*), não é apenas uma actividade discursiva, mais ou menos benévola, que se esgota na informação e na justificação; ela contém também uma dimensão impositiva, coactiva ou sancionatória (*enforcement*) — integrável, do meu ponto de vista, no que se poderia designar de pilar da responsabilização. Por outro lado, face à grande variedade de situações existentes, aquelas três dimensões (informação, justificação e sanção) podem não estar sempre presentes, mas, “mesmo na ausência de uma ou duas, ainda assim podemos legitimamente falar de actos de *accountability*”. Porém, parece-me que estes “actos de *accountability*”, embora tenham sentido isoladamente, só conseguirão ganhar densidade se forem integrados e articulados num modelo mais amplo que se aproxime de algo parecido com aquilo que o próprio Schedler designa como sendo uma “categoria prototípica” de *accountability* (1999: 17-18). Mas, mesmo nesse caso, talvez possamos ampliar a capacidade heurística de um modelo de *accountability* se acrescentarmos o pilar da *avaliação* aos pilares da *prestação de contas* e da *responsabilização*, estabelecendo, então, um espaço mais complexo de novas interações e interfaces.

Partindo das definições anteriores, o autor afirma que não existe nenhum “sistema (formal) de accountability” público na educação em Portugal, muito embora alguns modelos estejam em construção e, sobretudo, seja possível identificar “formas parcelares de accountability” emergentes, legalmente consagradas ou induzidas, para além daquelas que decorrem de regras racional-burocráticas internas, ou que sempre existiram de modo não formal ou informal. Procurando sustentar esta hipótese (considerando apenas o ensino não superior público), o autor ilustra com os seguintes exemplos:

- a) A avaliação de desempenho docente;
- b) Os resultados de exames e testes estandardizados (nacionais e internacionais) e os *rankings* escolares;
- c) O regime de autonomia e gestão das escolas;
- d) O programa de avaliação externa das escolas.

Relativamente à avaliação de desempenho, Janela Afonso (2010), diz que, apesar de ainda não ser possível retirar ilações sobre a sua configuração, os elementos actualmente disponíveis parecem indicar que a avaliação dos professores constituir-se-á como um processo circunscrito ao objectivo que nomeia (isto é, à avaliação profissional), podendo vir a ter conexões, ainda que indirectas, com formas “parcelares de accountability”, eventualmente integráveis num “modelo de accountability”. O autor defende que talvez não seja por uma mera questão retórica que, no normativo que define a composição e o modo de funcionamento do Conselho Científico para a Avaliação de Professores, se afirme que este “vem contribuir para o fortalecimento, nas escolas, de uma cultura de avaliação, responsabilização e prestação de contas, em contextos de autonomia”.

A avaliação de desempenho surge, deste modo, aliada a uma concepção da educação cada vez mais como extensão do cálculo económico, vindo-se-lhe associar o desenvolvimento das comparações internacionais de resultados, a construção de padrões e indicadores de qualidade no ensino, a emergência de estatísticas e de quadros de controlo a nível local e regional. A avaliação das escolas, através da publicação de resultados e elaboração de *rankings*, é o instrumento encontrado pelo Estado para desencadear a competição entre escolas e o que sustenta a escolha da escola por parte dos pais.

Está aqui presente uma narrativa assente na qualidade, na eficácia e eficiência, construída isomorficamente com os modelos empresariais que, segundo Licínio Lima (2002a), se traduz na expressão “paradigma da educação contábil”. De acordo com o autor, este paradigma é subsidiário de uma lógica *neotayloriana*, na medida que ao eleger a racionalidade económica, a optimização, a eficácia e a eficiência como elementos nucleares, tem tomado por referência privilegiada a actividade económica, a organização produtiva e o mercado, exportando de empresa para o seio da administração pública. A empresa significa, neste contexto, um modelo a seguir em termos de capacidade de resposta e de adaptação às pressões de mercado, um exemplo de capacidade de inovação.

Segundo Licínio Lima (2002a), a emergência do paradigma da “educação contábil”, inscreve-se, deste modo, no movimento mais geral que valoriza sobretudo as dimensões mensuráveis, comparativas e avaliativas da educação. Revalorizando concepções mecanicistas das organizações e da administração educativas, a “educação contábil” tende a centrar-se no cálculo e na mensuração dos resultados (desvalorizando os processos e os resultados mais difíceis de contabilizar), favorece a padronização (em prejuízo da diversidade), apoia-se em regras burocráticas e em tecnologias estáveis e rotineiras, promove a decomposição e fragmentação dos processos educativos em unidades elementares e mais simples, passíveis de “mercadorização”.

Enquanto orientação política, a *educação contábil* evidencia uma alta capacidade de discriminação da educação que *conta* e da educação que *não conta* ou que *conta menos*. Na verdade, a nova forma de gestão pública, expressão política da escolha pública, sublinha a eficiência, a responsabilização e a prestação de contas. A avaliação das escolas surge, neste contexto, como uma estratégia de gestão com vista à eficácia, à eficiência e qualidade das organizações escolares e do próprio sistema, que constituem os *mitos racionalizados* do neoliberalismo. Parece claro, como preconiza Lima (2002b), que à avaliação virá a ser conferido o estatuto de *fiel da balança*, de *selo de garantia* ou de *certificado de qualidade*, procurando-se, desta forma, repor a confiança social no sistema.

Concordamos com Licínio Lima (2002b) quando afirma que não é possível compreender, em profundidade e criticamente, a emergência do *Estado avaliador*, fora do quadro das orientações de tipo modernizador e racionalizador típicas do modelo gerencialista. Na educação, como defende o autor, os discursos gerencialistas têm vindo a ocupar a posição outrora assumida pelas teorias educacionais e pelo pensamento

pedagógico, construindo narrativas de tipo gestor que legitimam uma nova ordem racional baseada no mercado, nos sectores privado e produtivo, na competitividade económica e na gestão centrada no cliente. Ainda com Lima, afirmamos que a construção de sistemas educativos de tipo gerencialista, subordinados ao paradigma do governo pelo mercado, baseados em teorias económicas e de *escolha pública*, na competição, na eficácia e na eficiência, é orientada muito mais para os consumidores (orientação de mercado) do que para o reforço dos cidadãos (orientação cívica). De facto, as políticas educativas dos últimos anos, numa cedência às políticas neoliberais, vêem na avaliação um instrumento de eficiência, de eficácia e de qualidade, na medida em que os seus resultados constituem o suporte de regulação pelo mercado, traduzida na competição entre escolas e na livre escolha da escola.

Duas forças moldam a agenda das escolas: uma delas exige uma educação que garanta a oportunidade, a mobilidade, a igualdade, a participação democrática e a expansão dos direitos; a outra exige uma educação que forme e disponibilize trabalhadores bem treinados, possuidores das competências, das atitudes e do comportamento exigido para uma produção e acumulação de capital eficientes. Esta afirmação espelha bem o conflito entre os princípios democráticos e os objectivos do capitalismo que acaba sempre por ser resolvido a um nível concreto pelas dinâmicas dos grupos de interesse político e dos movimentos sociais. Nesse contexto, como sugere Lima (2002b), os ideais de educação para a democracia e para a cidadania democrática são fortemente ameaçados.

Os modelos de governação em educação que se privilegiam em Portugal valorizam o primado de uma administração burocrática e centralizadora, qualquer que seja a forma que esta centralização possa assumir³³, sendo que outro tipo de lógica propõe um modelo de governação que equipara as escolas a um “mercado descentralizado, concorrencial, autónomo” (Barroso, 2004). Sendo actualmente em torno destes dois tipos de alternativas que a discussão se tece, importa, contudo, sublinhar outra possibilidade a considerar no âmbito da governação das escolas públicas. Trata-se de uma possibilidade que se concretiza, como afirma Barroso, através da via do “reforço da dimensão cívica e

³³ Às modalidades tradicionais de centralização da administração educativa Licínio Lima, como sabemos, opõe, baseado no movimento de reforma de administração do sistema educativo português, uma outra fórmula que designa por “recentralização de poderes por controlo remoto” uma modalidade de governo que constitui a expressão da “agenda modernizadora e tecnocrática” e que se afirma “através de uma espécie de “capitanias” regionalmente disseminadas em termos geográficos, mas não regionalizadas em termos políticos e administrativos” (Lima, 2002b: 65-70).

comunitária da escola pública”, uma via que o autor diz recusar quer a “fatal burocracia do sector público”, quer a excelência do “mito da gestão empresarial”, para assegurar, antes, o restabelecimento de “um equilíbrio entre a função reguladora do Estado, a participação dos cidadãos e o profissionalismo dos professores na construção de um bem comum local que é a educação das crianças e dos jovens” (Barroso, 2004). Neste contexto, como sugere Sousa Santos (2006), poder-se-á estar a falar de um Estado que não é o único nem o «principal protagonista».

Almerindo Janela Afonso (2001a, 2002a) questiona se hoje, no actual contexto de uma redefinição ampla do papel do Estado e do mercado, público e privado, haverá algo a esperar do papel do terceiro sector em termos do seu impacto no que diz respeito às políticas educativas, enquanto parte fundamental das políticas públicas. Outros modelos de governação das escolas que vêm ganhando protagonismo porque não pressupõem a hegemonia do mercado nem a destruição radical do velho espaço público estatal, parecem poder constituir-se como alternativas credíveis para uma “reinvenção solidária do Estado” – expressão de Boaventura de Sousa Santos (2006) – contribuindo para que os valores do domínio público como a igualdade, a justiça, e a cidadania, possam ser actualizados num novo contexto.

Boaventura de Sousa Santos argumenta que o “terceiro sector” é uma designação “residual e vaga com que se pretende dar conta de um vastíssimo conjunto de organizações sociais que não são nem estatais nem mercantis, ou seja, organizações sociais que, por um lado, sendo privadas, não visam fins lucrativos e, por outro lado, sendo animadas por objectivos sociais, públicos ou colectivos, não são estatais” e surge no século XIX como alternativa ao capitalismo, tendo raízes ideológicas heterogéneas que vão do socialismo, nas suas múltiplas faces, ao cristianismo social e ao liberalismo (Sousa Santos, 2006: 325). É este terceiro modelo de governação que o ponto seguinte apresenta e que, como veremos, obriga a repensar as dinâmicas de interacção entre Estado, professores, pais dos alunos e outros agentes educativos relevantes.

5. A emergência do terceiro sector

A comunidade: em busca do “fogo comum”

De um modo muito geral, Boaventura de Sousa Santos (2006) diz que a emergência do terceiro sector significa que o terceiro pilar da regulação social na modernidade ocidental, o princípio da comunidade, consegue destronar a hegemonia que os outros dois pilares, o princípio do Estado e o princípio do mercado, partilharam até agora com diferentes pesos relativos em diferentes períodos. Segundo o autor, a escola oficial de massas, e potencialmente democrática, desenvolve-se ao longo da construção da modernidade entre dois pilares sobre os quais se sustenta a transformação radical da sociedade pré-moderna: os pilares da regulação e o da emancipação.

O pilar da regulação é constituído por três princípios: o princípio do Estado (Hobbes), o princípio do mercado (Locke) e o princípio da comunidade (Rousseau). O pilar da emancipação é constituído pela articulação entre três dimensões da racionalidade e secularização da vida colectiva: a racionalidade moral-prática do direito moderno; a racionalidade cognitivo-instrumental das ciências e das técnicas modernas; e a racionalidade estético-expressiva das artes e da literatura modernas (Santos, 2006).

Os dois pilares em vez de se desenvolverem harmoniosamente, sustentaram a transformação da pré-modernidade de uma forma desigual, sendo o pilar da regulação aquele mais reforçado pela trajectória do desenvolvimento capitalista.

Os desequilíbrios que os três princípios e as três dimensões dos dois pilares sofreram durante o seu desenvolvimento resultaram numa hipertrofia da racionalidade cognitiva-instrumental e [esta] acabou por colonizá-los, um processo com múltiplas manifestações” e, por outro lado, “o desequilíbrio do pilar da regulação que consistiu no desenvolvimento atrofiado do princípio do mercado em detrimento do princípio do Estado e ambos em detrimento do princípio da comunidade” (Santos, 1990: 137).

Boaventura de Sousa Santos fala numa “nova atitude epistemológica” que, no âmbito da interpelação que aqui se faz, retemos o facto de que esta “nova atitude epistemológica” privilegia as tarefas de emancipação sobre as de regulação e aponta para a superação das dicotomias do projecto da modernidade e do modelo de racionalidade cartesiana que lhe subjaz. Ao mesmo tempo que se privilegia as tarefas de emancipação, propõe-se pôr em causa a própria dicotomia emancipação/regulação. Privilegiar a emancipação implica, segundo o autor, estimular o desenvolvimento do princípio da

comunidade, o que constitui um apelo para o aprofundamento da democracia, que se torna não só mais representativa, como mais participativa.

A comunidade pode, neste sentido, tornar-se uma arena singular do “conhecimento-emancipação” se esta for capaz de levar o indivíduo de um estado de desconhecimento profundo a um estado de saber que se pode designar por solidariedade, isto é, um conhecimento que, como refere Boaventura de Sousa Santos (1990: 27), “progride do colonialismo para a solidariedade [...], processo sempre inacabado, de capacitação para a reciprocidade através da construção de sujeitos que a exercitem, ou sujeitos capazes de reciprocidade”. Por este motivo, é absolutamente necessário romper com o “conhecimento-regulação” e repor em cena o “conhecimento-emancipação”. Este novo saber só será novo se for simultaneamente uma nova inteligibilidade, uma nova ética, uma nova política e uma nova estética. Em consequência, deverá haver uma reformulação da dicotomia Estado/sociedade civil, uma vez que os direitos políticos, sociais, económicos e culturais dependem de um desenvolvimento equilibrado dos três princípios – mercado, Estado, comunidade – do pilar da regulação.

A condição ideal para harmonizar o desenvolvimento entre o Estado/sociedade civil, no sentido de se estabelecer um diálogo profícuo, seria “o princípio de reciprocidade”. O critério geral de uma política emancipatória é a reciprocidade, já que o exercício de poder nas relações sociais se traduz sempre na não-reciprocidade, ou seja, na possibilidade de alguém usar alguém para benefício próprio sem correr o risco de ser usado. A operacionalização deste princípio dependerá da “desocultação dos mecanismos de poder” e da construção de “alternativas contra-hegemónicas credíveis” (Santos, 1990: 39) tendo os movimentos sociais um papel crucial nesta construção.

Este ressurgimento no final do século XX pode ser lido como a oportunidade para o princípio da comunidade comprovar as suas vantagens comparativas em relação ao princípio do Estado e ao princípio do mercado, que terão falhado nas respectivas tentativas de hegemonizar a regulação social. O terceiro sector poderá vir a contribuir para a reforma solidária do Estado, uma vez que estaria, agora, aberta a possibilidade de reconvocar a comunidade para protagonizar uma nova proposta de regulação mais justa, capaz de repor a equação entre a regulação social e a emancipação social.

Considerando que a “refundação democrática do terceiro sector” poderia implicar que este assumisse os valores que subjazem ao *princípio da comunidade*, como a

cooperação, a solidariedade, a participação, a transparência ou, ainda, a democracia interna, Boaventura de Sousa Santos (1990) problematiza a criação de um espaço público que não está a partir da complementaridade entre este novo terceiro sector e o Estado, referindo ainda que os caminhos de uma política progressista se desenham na busca de uma articulação virtuosa entre a lógica da reciprocidade própria do princípio da comunidade e a lógica da cidadania própria do princípio do Estado.

A emergência de novas formas de actuação do Estado levam Janela Afonso (2001a) a falar numa “miríade de designações” que acentuam, precisamente, essas novas formas de actuação e de modalidades de intervenção pública, nomeadamente *Estado-articulador*. Como explicita, são designações que expressam novas formas de actuação e diversas e profundas mudanças nos papéis do Estado, impulsionadas por factores externos que dizem respeito aos efeitos decorrentes da transnacionalização do capitalismo e da actuação de instâncias de regulação supranacional. Esses efeitos são desigualmente sentidos consoante a situação de cada país no sistema mundial, embora sejam necessariamente (re)interpretados ou (re)contextualizados a nível nacional.

Esta perspectiva emergente pretende constituir uma alternativa às políticas neoliberais e ultrapassar a discussão dicotómica em torno do papel do Estado e do mercado, do público e do privado. De facto, parece haver já alguma confirmação empírica convergente com a ideia de o protagonismo do Estado estar a manter-se, muito embora a sua centralidade, responsabilidade e visibilidade sociais estejam, simultaneamente, a esbater-se. A isto não será indiferente o facto de o Estado transferir responsabilidades e funções para novos actores sociais e induzir, por processos muito diferenciados, novas representações e concepções em torno do *bem comum* e do *espaço público* que pretendem legitimar esse descentramento.

Dois exemplos paradigmáticos podem ser referenciados a este propósito: a promoção de *quase-mercados* e as relações com o terceiro sector. Janela Afonso (2001a) considera que os *quase-mercados* constituem uma espécie de *ex-libris* do carácter híbrido público/privado, Estado/mercado, inerente às políticas adoptadas na fase de expansão neoliberal. No entanto, estes mecanismos estão longe de esgotar o sentido das mudanças em curso, no que diz respeito à redefinição do papel do Estado.

O Estado, contudo, não deve deixar de assegurar a defesa do direito de igualdade de todos os cidadãos à educação e da equidade do serviço público (Barroso, 2001a). Por isso,

o Estado deveria salvaguardar os interesses e os direitos de todos os cidadãos através de um projecto político claro no que diz respeito ao domínio educativo.

Em 1997, quando apresentou as suas propostas sobre o reforço da autonomia da escola em Portugal, João Barroso advertiu que o reforço da autonomia das escolas não deveria ser encarado como uma forma de o Estado aligeirar as suas responsabilidades, mas sim como o reconhecimento de que, em determinadas situações e mediante certas condições, os órgãos representativos das escolas poderiam gerir, melhor que a administração central ou regional, certos recursos. Os professores, por seu turno, terão de “correr os riscos da sua abertura à participação dos pais, ao diálogo e à negociação, a uma prestação de contas mais democrática, podendo, por essa via, construir agendas, projectos e formas de intervenção mais democráticos, mais fortes em termos reivindicativos, capazes de reforçarem a autonomia das escolas (curricular, didáctica, avaliativa, etc.) e a própria finalidade docente” (Lima & Sá, 2002: 87).

A afirmação da profissão docente não poderá ser dissociada da afirmação da Escola como contexto educativo, político, social e culturalmente relevante. Um contexto educativo construído sob a égide do projecto civilizacional da Modernidade, enquanto instrumento através do qual se afirma uma outra concepção de controlo social que se constrói a partir dessa mesma escola. Uma escola que é entendida “como um espaço aberto, em ligação com outras organizações culturais e científicas e com uma presença forte das comunidades locais” (Nóvoa, 2002: 23). Uma concepção de escola que, por isso mesmo, conduz os professores a uma maior exposição, situação que contribuindo para torná-los “mais vulneráveis e acessíveis ao escrutínio público” poderá concorrer para que esses mesmos professores se afirmem socialmente e possam resgatar o seu prestígio social ou mesmo adquirir um novo reconhecimento social. Este processo obrigará, certamente, os professores a repensar o trabalho docente “no quadro de novas relações sociais” (Nóvoa, 2002: 24) que estabelecem com outros actores sociais.

Efectivamente, é no contexto dos projectos de administração sujeitos a uma lógica de “regulação comunitária” (Barroso, 1999, 2003a) que os professores se assumirão como interlocutores qualificados e poderão encontrar novos sentidos para o trabalho que realizam, condição fundamental para a concretização de uma nova profissionalidade docente, ao mesmo tempo que, inevitavelmente, se sentirão sujeitos a um maior desgaste pessoal e profissional. Relativamente aos outros actores educativos, designadamente aos

encarregados de educação/pais, nesta “lógica comunitária”, deverão estar disponíveis para participar activamente num projecto educacional comprometido com a autonomia da escola para que esta seja, efectivamente, um espaço de cidadania democrática. Como tal, os encarregados de educação/pais deverão deixar de parte interesses particulares e facilitar a comunicação e a construção de uma escola democrática. O que se poderá depreender é que professores e encarregados de educação/pais deverão cooperar enquanto “co-educadores”, “parceiros” e “cidadãos” (Barroso, 2001a: 236).

A evolução dos modos de governação das escolas tem assumido várias configurações, representando três projectos distintos de actuação: o projecto ou a via “estatal-burocrática”, qualquer que seja a forma que esta centralização possa assumir, o “projecto de controlo gerencialista” (Lima & Sá, 2002) e o projecto de “reforço da dimensão cívica e comunitária da escola pública (Barroso, 2004).

A terceira via, como salienta Barroso (2004), recusa quer a fatal burocracia do sector público, quer a excelência do “mito da gestão empresarial para afirmar antes o restabelecimento de um equilíbrio entre a função reguladora do Estado, a participação dos cidadãos e o profissionalismo dos professores na construção de um bem comum local que é a educação das crianças e dos jovens. É este terceiro modelo de governação das escolas com que Janela Afonso (2002a, 2002b) nos confronta quando questiona se hoje no contexto de uma redefinição ampla do papel do Estado e do mercado, público e privado, haverá algo a esperar do papel do terceiro sector em termos do impacto deste facto no que diz respeito às políticas educativas, enquanto parte fundamental das políticas públicas.

No primeiro projecto, no projecto estatal ou na via estatal e burocrática, os professores desenvolvem interacções muito restritas e formalizadas com outros parceiros educativos, designadamente com encarregados de educação/pais. O Estado chama para si o controlo integral sobre a definição e funcionamento do sistema educativo através do reforço da administração central. Este modelo de governação estatizado pressupõe que as interacções ocorram em função de um tipo de regulação, designada por “regulação burocrática” (Barroso, 1999: 22), em função da qual se construiu uma aliança privilegiada entre Estado e Professores e que se afirmou “à custa da redução da influência dos alunos e das suas famílias, nomeadamente, na sua participação na tomada de decisão (quer nas políticas nacionais, quer no governo das escolas)” (Barroso, 1999: 23).

No segundo projecto, na via da empresarialização da educação escolar, os professores são entendidos como fornecedores de serviço e os alunos e suas famílias assumem naturalmente o estatuto de clientes. Nas palavras de Licínio Lima e Virgínio Sá este “é um projecto de controlo gerencialista” (2002: 79) que visa a participação parental no governo das escolas, legitimando um novo tipo de controlo social e permitindo assegurar os interesses das famílias, mas ignorando os interesses dos professores, alunos e outros sectores comunitários. Ao assegurar os interesses das famílias, este projecto possibilita encarar que esses interesses devam ser considerados não só legítimos mas também dominantes, ignorando outros autores e interesses e, sobretudo, adoptando uma visão altamente consensualista e homogénea (Lima & Sá, 2002: 82).

Este projecto, como sustentam Lima e Sá (2002), permite que os pais adquiram o estatuto de clientes primeiros, principais consumidores da educação escolar outorgando-lhes, deste modo, as funções de entidade reguladora do sistema de ensino. Este projecto “destruiria a escola pública, transformaria radicalmente o papel do Estado na Educação, subordinando os projectos educativos, os saberes profissionais, os direitos dos trabalhadores docentes, a livre expressão dos educandos, a pedagogia, o currículo e a avaliação, em função de uma representação pretensamente maioritária, homogénea e baseada na superior legitimidade dos interesses dos alunos, totalitariamente e exclusivamente expressos através dos seus progenitores e dos serviços educativos que eles passariam unanimemente a reclamar” (Lima & Sá, 2002: 82).

Sobre este “projecto de controlo gerencialista”, vale a pena referir João Barroso quando sugere que, no limite, este projecto visa assegurar a total autonomia da Escola face ao Estado de modo a ser “gerida como uma empresa, no quadro de um sistema de concorrência gerado pela livre escolha da escola pelos pais”, o que permitiria, como facilmente se depreenderá, a utilização de critérios de rentabilidade e eficácia assentes “na satisfação do consumidor, cujos efeitos incidem sobre o próprio sistema de alocação de recursos públicos, que os mais radicais defendem dever ser feito às famílias pelo sistema de *vouchers* – cheques-ensino – e não directamente às escolas” (1999: 14).

Neste modelo de governação que, como vimos, tende a ser difundido a partir da lógica de mercado, a regulação desenvolve-se em função de uma aliança entre “Estado e pais dos alunos” (Barroso, 1999: 23), o que admite que os projectos de educação escolar possam “coincidir com a expressão dos interesses particulares das famílias e dos pais,

segundo regras de mercado, direitos e necessidades dos consumidores” (Lima & Sá, 2002: 83). Neste contexto, como defende João Barroso, a influência e autonomia profissional dos professores é posta em causa, funcionarizando-se, deste modo, a profissão docente, uma vez que o “Estado preserva o controlo sobre os fins e os resultados (através da definição das “regras do jogo” e do reforço dos sistemas de avaliação) e entrega às famílias dos alunos e comunidade local o controlo sobre os meios e modos de organização” (Barroso, 1999: 26).

A terceira via ou terceiro projecto – terceiro sector – caracteriza-se pelo reforço da dimensão cívica e comunitária da escola pública e implica repensar seriamente a dinâmica de estratégias e relações entre o Estado, os professores e os pais dos alunos. No entanto, o Estado não deverá delegar o papel de instrumento de regulação em função da qual pode assegurar “a defesa do direito de igualdade de todos os cidadãos à educação e da equidade do serviço público” (Barroso, 1999: 27). Neste cenário de “regulamentação comunitária”, este é o desafio que se coloca ao Estado e, em relação aos professores, o repto é o de se abrirem “à participação dos pais, ao diálogo e à negociação, a uma prestação de contas mais democrática, podendo por essa via construir agendas, projectos e formas de intervenção mais democráticas, capazes de reforçarem a autonomia das escolas e a própria profissionalidade docente” (Lima & Sá, 2002: 87).

Na perspectiva de Jorge Ávila de Lima, no âmbito de uma “lógica comunitária”, os encarregados de educação/pais deverão desempenhar “uma função activa e criadora em colaboração com os professores e sob sua orientação participar na produção e disseminação de saberes significativos que assegurem experiências de aprendizagem mais ricas” (2002a: 148). Para que tal seja possível, Ávila de Lima (2002a: 149) elabora uma lista de tarefas que os pais poderão assumir, nomeadamente:

- a) Participação na selecção dos materiais curriculares;
- b) Apresentação de propostas de temas a explorar e a desenvolver por professores, alunos e pais, nas áreas disciplinares, transdisciplinares e de complemento curricular;
- c) Orientação e dinamização de sessões de trabalho, na sala de aula ou fora dela;

- d) Prestação de apoio aos professores em determinadas aulas, nomeadamente, na condução de trabalhos de grupo ou no atendimento individualizado a certos alunos;
- e) Participação na definição dos critérios que permitem determinar aquilo em que consiste um desempenho de sucesso, em áreas do currículo cuja concepção e planificação tenha contado com a sua intervenção;
- f) Construção ou desenvolvimento de materiais de apoio educativo, nomeadamente diários, quadros, jogos e mil e um outros objectos necessários a uma actividade escolar rica e criativa.

Segundo Ávila de Lima, no quadro de uma “lógica comunitária”, os pais poderão, deste modo, vir a ser “encarados como parceiros activos, participantes na concepção, planificação, execução e avaliação de áreas importantes do currículo, com um envolvimento real e significativo na sala de aula, em áreas consideradas relevantes, para esse efeito, por eles e pelos professores” (2002a: 148). O autor defende mesmo que a sala de aula deixe de ser “o território sagrado e inviolável dos professores, onde nem os próprios pares têm direito de se mover, na maior parte das vezes” (2002a: 148).

Face à proposta do autor poder-se-á depreender que a escola apenas será verdadeiramente democrática com a participação dos encarregados de educação/pais. A este propósito Licínio Lima e Virgínio Sá interrogam-se se estaremos face ao exercício político-educativo de cidadania democrática, que afirma o direito de participação do cidadão, ou a um projecto de controlo político-gerencialista, que afirma o direito do consumidor e de escolha da escola que faz do projecto educativo uma espécie de mercadoria (Lima & Sá, 2001: 79-88).

Se se aceitar o conjunto das propostas de Ávila de Lima (2002a), os professores poderão perder a sua autonomia quer por partilharem responsabilidades inerentes à especificidade da sua actividade, quer por se poderem subordinar à acção de outros interlocutores³⁴.

³⁴ “O cumprimento dos programas por parte dos professores” ou a “nomeação, controle e avaliação do pessoal docente” são alguns dos exemplos, retirados da proposta de Ávila de Lima que, por sua vez, constituem exemplos do modo como a acção profissional dos professores se pode subordinar e ser objecto de controlo por parte dos encarregados de educação.

Neste âmbito, importa saber, como refere Barroso (2004), se será necessário que o espaço de intervenção profissional dos professores se restrinja deste modo para que a escola se democratize e se afirme por via da assunção do reforço da dimensão cívica e comunitária da escola pública.

Consideramos ainda com Licínio Lima e Virgínio Sá que a abertura de novas oportunidades de intervenção dos pais na escola pode “ser utilizada não no sentido de democratizar a governação das escolas públicas e de reforçar a sua autonomia, mas no sentido de introduzir novos mecanismos de controlo político sobre as escolas, os professores e os alunos, ou de os vir a submeter a lógicas incompatíveis com o carácter e a vocação pública da escola pública e a interesses pragmáticos e instrumentais inconciliáveis com o interesse geral da comunidade” (Lima & Sá, 2001: 81).

Como vimos, as medidas de política educativa, desenvolvidas nos últimos anos, procuram conferir à educação uma dimensão comunitária, numa lógica intimamente ligada ao modelo democrático, no pressuposto de que a uniformidade e a impessoalidade do modelo centralizado não são adequadas ao acto educativo. Sobre este assunto, Formosinho e Machado (2009) afirmam que a nova lógica pretende doravante tomar em conta a diversidade do espaço educativo local, reformular o papel do Estado na Educação, redistribuir funções por vários patamares da administração e instaurar novas relações entre as comunidades locais e o sistema educativo através da sua participação na direcção da escola pública.

Poder-se-á afirmar que os temas que este capítulo trouxe para reflexão são complexos, nem sempre consensuais, permitindo, contudo, a construção de espaços de grande interpelação e reflexão sobre o rumo das políticas educacionais das últimas décadas que têm introduzido mudanças significativas no modo de conduzir a governação das escolas, “sobrepondo-lhes discursos democráticos sobre o envolvimento dos pais, as escolhas das escolas por parte dos pais, a gestão descentralizada, bem como noções que afirmam a necessidade imperiosa de formar cidadãos para a flexibilidade em contextos marcados por um elevado grau de incerteza” (Popkewtiz, 2000: 63). Percebemos, que, em termos de política educativa, se procura conciliar o *Estado avaliador*, preocupado essencialmente com o controlo dos resultados, e a filosofia de *mercado educacional*,

assente na diversificação da oferta e na competição entre escolas. Compreendemos, igualmente, com Licínio Lima (2002b) que há, de facto, uma “obsessão avaliativa”, em que a avaliação surge relacionada com funções gerencialistas e neoliberais, enfatizando-se a eficiência e a eficácia das escolas como forma de incentivar o mercado educativo. Nestes termos, a autonomia das escolas tende a ser encarada como um instrumento fundamental no contexto de uma política de modernização e de racionalização mais do que como uma “autonomia construída”. À lógica da regulação, reforçada pelas políticas avaliativas do neoliberalismo, pode bem contrapor-se a lógica da emancipação, mais centrada na comunidade, entre outras razões, porque alguns dos seus elementos constitutivos mais fortes – a solidariedade e a participação – têm sido focos de resistência à invasão da racionalidade cognitivo-instrumental da ciência e da técnica (Santos, 1990: 23).

A segunda parte do presente trabalho dedicar-se-á à profissão docente e ao trabalho dos professores. Proceder-se-á à apresentação e discussão da noção de profissão à luz das teorias provenientes da sociologia das profissões, que se caracterizam pela diversidade de orientação dos autores e pelas distintas formas de sentido de a conceber. Considera-se que o conceito de profissão não deve ser analisado como um conceito genérico, mas antes como um constructo histórico. Subsequentemente, procurar-se-á compreender o processo peculiar de profissionalização da docência. Haverá, ainda, espaço para uma reflexão crítica sobre o conceito de cultura, sobre os fenómenos de identidade cultural (profissional) no trabalho, sobre a intensificação do trabalho docente, e o modo como os professores poderão proceder a uma reconceptualização ou redefinição da profissão docente.

Sabemos que os professores têm um papel crucial nos processos de mudança e que o maior ou menor êxito de qualquer sistema educativo passa pelo seu envolvimento e adesão aos objectivos que o orientam. Nesta importância atribuída aos professores na mudança, não pode ser esquecida a equipa educativa em que os mesmos estão envolvidos, ou seja, os grupos de professores, direcção das escola e comunidade educativa, pois, inovar em educação requer articular devidamente uma série de processos e estabelecer com cuidado uma estrutura de diversos papéis complementares.

SEGUNDA PARTE

O DESENVOLVIMENTO DA PROFISSÃO DOCENTE E DOS PROFESSORES

CAPÍTULO III

A PROFISSÃO DOCENTE

Neste capítulo, procurar-se-á compreender a matriz conceptual, pedagógica e profissional em torno das quais se construiu a profissão docente. Uma profissão que se afirma em função de um determinado *ethos* profissional sustentado por um conjunto de saberes específicos. Contudo, a nossa contemporaneidade coloca aos professores exigências e desafios no âmbito do que hoje se designa por “sociedade do conhecimento”. São desafios que se afiguram importantes na reconfiguração da profissão docente a fim de se proceder ao seu resgate social. Por este motivo, não se pode dissociar a reflexão sobre redefinição de uma nova profissionalidade docente sem se ter em conta os desafios que, naquele âmbito, se colocam aos professores e às escolas.

1. A docência como semiprofissão

O conceito de profissão³⁵ tem vindo a ganhar em perspetiva histórica e aprofundamento. A profissão docente ocupa um lugar privilegiado em trabalhos de investigação e no plano político, levantando, contudo, problemas a nível do estatuto, de organização escolar e de identidade no corpo docente. A profissão docente, com os contornos que hoje conhecemos, teve as suas origens na segunda metade do século XVIII, quando o Estado moderno, tendo definido como objetivo a sua integração no conjunto nacional de populações cultural e, por vezes, linguisticamente muito diversificadas, decidiu substituir-se à Igreja no controlo da função da educação que até então monopolizava.

Do ponto de vista sociológico, o conceito de profissão representa uma ocupação cuja realização pressupõe alguns requisitos, nomeadamente, uma base de conhecimentos racionais resultantes de investigação e de um processo de formação legitimado por organizações competentes, estratégias orientadas por objetivos, exercício correto, autónomo, responsável e eficaz duma função reconhecida socialmente como altruísta; um *ethos*, entendido como partilha dum conjunto de representações, valores e normas coletivas e constitutivas de uma identidade profissional; pertença a um grupo possuidor de estratégias de promoção de discursos de valorização e legitimação (Estrela, 2011; Dubar, 2005).

Na mesma linha de pensamento, Sarmiento (1994) aponta alguns dos requisitos que os diferentes grupos ocupacionais devem possuir para serem considerados profissionais: a posse de um saber altamente especializado e adquirido através de uma formação que exige uma longa escolaridade; o rigoroso controlo de admissão dos candidatos ao exercício da profissão pelos membros já integrados; a existência de um código de conduta profissional; a liberdade do exercício da profissão, sem constrangimentos exógenos; a existência de organizações profissionais distintas dos sindicatos; o usufruto de condições de trabalho adequadas.

³⁵ O vocábulo profissão provém diretamente do latim *professio*, isto é, declaração pública, apresentação de si próprio como pertencendo a um determinado Estado ou condição, desempenhando determinado ofício. Em francês, o sentido primitivo era “declaração aberta de uma crença, opinião ou comportamento” (Rey, 1992). A partir do século XV, também designa “ofício”, sobretudo um ofício de prestígio, do qual é protótipo o de *professor* – aquele que ensina em público. Relativamente à palavra docente, são amplamente conhecidas as formas correlatas em latim: *docere* (fazer aprender, donde vem doutor e douto), *discer* (aprender, donde vem discípulo) e o verbo *decet* («convém», donde proveio decente). A profissão docente seria, assim, caracterizável como declaração daquilo que convém.

De acordo com Kultgen (1988), um sentido imediato do conceito de profissão associa-o a ocupações como a medicina, o direito, a arquitetura, a engenharia, profissões liberais, que implicam uma forma específica de relacionamentos com clientes individuais. Esta especificidade reside, em grande parte, no facto de o bem-estar do cliente ser afetado pela qualidade do serviço prestado e, logicamente, pela competência de quem o presta. No entanto, não é em sentido geral que o bem-estar do cliente é tomado, mas no sentido específico e delimitado do problema que apresenta, cuja resolução depende do saber também específico do especialista. É esta especificidade, associada à competência técnica, que assegura ao profissional liberal a autoridade de que se reveste junto do cliente.

Outro dos aspetos que caracteriza as profissões liberais consiste na capacidade de autorregulação, a qual se traduz na produção autónoma de códigos de conduta profissional fundamentados no *ethos* acima referido. É segundo o paradigma da responsabilidade que as profissões liberais se organizam, uma vez que o profissional responde perante o cliente pelo serviço prestado. Se da especialização e autonomização das profissões advêm ou não vantagens sociais, é uma questão a que a sociologia das profissões tem estado atenta. Como assevera Kultgen (1988), enquanto uns pensam as profissões como fatores positivos de desenvolvimento social, limitadores dos excessos do individualismo e, ao mesmo tempo, do poder concentracionário do Estado, outros veem-nas como forças negativas que acabam por promover práticas hegemónicas ao exercerem o controlo racional da tecnologia e conduzirem, nessa medida, ao culto da meritocracia e ao crescimento do espírito corporativo.

Seja qual for a perspetiva que se tenha acerca do merecimento social das profissões, parece ser objetivo de muitas ocupações virem a adquirir tal estatuto. A docência não escapa a esta pretensão e, geralmente, o modelo de profissionalidade de que os professores procuram aproximar-se é o das profissões liberais. Porém, como argumentou Soder (1990), os esforços que têm sido investidos pelos professores e as suas associações para fundamentar esta pretensão assentam num pressuposto, a seu ver erróneo, da analogia entre a docência e as referidas profissões. Com efeito, como nota, estas comportam uma dimensão científica e tecnológica que contextualiza programas aos quais os profissionais se submetem.

Vários autores, entre os quais Estrela (2001), Gimeno (2003) e Domingo (2003), encaram a profissão docente como uma *semiprofissão* uma vez que, em comparação com

as profissões consideradas como tal (a medicina e a jurisprudência), os professores possuem um estatuto social menos legitimado, um acesso aos meios de comunicação menos estabelecido, um corpo especializado de conhecimentos e uma autonomia profissional mais reduzidos, face ao controlo realizado pelo Estado e pela sociedade e, em alguns casos, uma formação inicial mais curta. Em consequência, os professores, de acordo com o estudo que realizou Nóvoa (1987), são agentes de uma semiprofissão, conceito tributário da perspetiva funcionalista que, no entanto, convive com outros como sub-profissão, pseudo-profissão, profissão marginal, quasi-profissão, consoante o merecimento social.

De modo semelhante, Christopher Day (2001: 21) refere que os professores, por não deterem “o controlo sobre os padrões profissionais” têm vindo a ser considerados como semiprofissionais. O autor apoia essa tese considerando que tradicionalmente os profissionais se distinguem de outros grupos por possuírem, entre outros aspetos, um conhecimento-base especializado, uma cultura técnica, o compromisso de satisfazer as necessidades dos clientes e uma ética de serviço. Por seu lado, Pacheco (1995) e Barroso (1992) consideram o ensino como uma atividade profissional uma vez que este se apoia num corpo sólido e sistemático de conhecimentos e possui uma força de trabalho altamente especializada.

Segundo Pardal *et al.* “o trabalho docente é uma construção social, reflexo das rápidas e profundas mudanças sociais que trazem novas formas de organização do trabalho docente e também, porque não dizê-lo, novos olhares sobre as ocupações sociais e as distintas valorações que as sociedades lhes atribuem” (2009: 37). De facto, o trabalho docente constrói-se também nas formas quotidianas de ser professor, no entrelaçamento das condições materiais e nas relações sociais. Ainda de acordo com os autores “[...] a visão que tem marcado o trabalho docente é uma visão industrial, sendo o trabalho manual considerado o arquétipo do trabalho, na medida em que é orientado para a produção de bens materiais”, o que permitiu descrever o trabalho dos professores como uma “ocupação secundária e periférica” (Pardal *et al.*, 2009: 37), defendendo, contudo, a sua complexidade e o papel importante que assume na distribuição e partilha dos conhecimentos e competências entre os membros da sociedade (Tardif & Lessard, 2005: 15).

Para Claude Lessard (2009), a atividade do docente, embora sendo em parte contingente, indeterminada e imprevisível, está estruturada segundo pólos de tensão (saber,

outro, ele) ou princípios organizadores. Na verdade, como sublinha Lessard, as tarefas dos docentes têm um forte coeficiente de discrição e a atividade é criadora e o dia a dia do trabalho tem qualquer coisa de extraordinário. O trabalho docente surge desde logo complexo e o papel do sujeito, real e significativo. Donde, a meu ver, a importância do estudo *in situ*, do seu juízo profissional, pois isso permitiria compreender a ação e a sua direção (Lessard, 2009: 126).

A profissão pode ser entendida como uma atividade humana que se baseia num corpo próprio de saberes e valores, que é possuidora de atributos específicos, em que os seus agentes se organizam em sociedades científicas próprias e associações, que possui um código de ética, ou uma deontologia própria e, deste modo, é reconhecida socialmente e confirmada pelo Estado (Sarmiento, 1994). Neste sentido, Estrela concebe a profissão docente como “uma atividade remunerada e socialmente reconhecida, assente num conjunto articulado de saberes, saber-fazer e atitudes que exigem uma formação profissional longa e certificada, legitimando o monopólio do exercício profissional e autorizando uma relativa autonomia do seu desempenho” (Estrela, 2001: 120).

A autora referida considera que a profissão de professor pode ser caracterizada a partir de três dimensões que se inter-relacionam e que estão, naturalmente, em permanente evolução, designadamente a profissionalização, a profissionalidade e o profissionalismo. A profissionalização resulta de um processo histórico de transformação de uma ocupação em profissão; a profissionalidade diz respeito a um conjunto articulado de saberes e o profissionalismo que, segundo a autora, é, por vezes, confundido com a profissionalidade, pois pressupõe que essa profissionalidade se execute corretamente, mas indo para além dela, remete para princípios éticos e valores orientadores do trabalho profissional. Poder-se-á afirmar, nestas circunstâncias, que o trabalho se impõe a um sujeito que se procura, procurando sentidos, num determinado contexto.

Raymond Bourdoncle (1991: 75-77), reportando-se à situação francesa, reconhece para a profissionalização três sentidos que, neste espaço de interpelação, importa explicitar:

- a) Especificidade de ser professor – processo de melhoria das capacidades e de racionalização dos saberes realizado no exercício da profissão, o que conduz a um maior aperfeiçoamento e a uma maior eficácia individual e coletiva.

Há a registar simultaneamente uma dimensão solitária e coletiva e, deste modo, se define a “especificidade de ser professor”,

- b) Intervenção política – estratégia e retórica utilizadas pelo grupo profissional, no sentido de reivindicar uma promoção na hierarquia das atividades e de elevar o estatuto social da atividade docente;
- c) Socialização profissional – adesão [individual] às normas e procedimentos estabelecidos para a profissão através de um processo de socialização profissional no sentido de se atingir um estatuto melhor para a atividade.

Cada um destes sentidos configura um processo diferenciado de desenvolvimento profissional a que o autor Bourdoncle (1991) alude e que o Quadro 1 apresenta resumidamente.

O processo de construção da profissão docente de Raymond Bourdoncle é, segundo Neto-Mendes, um “elevado comprometimento corporativista, em que forças aglutinadoras do grupo pretendem “impor” o reconhecimento da atividade como profissão, o que pressupõe o reconhecimento de que efetivamente há ocupações que não são “verdadeiras” profissões, fazendo pensar num *continuum* “ocupação-semi-profissão-profissão”, que se prefigura como uma sucessão encadeada de várias etapas que não é nem retórica nem ideologicamente neutra” (Neto-Mendes, 1999: 117).

Quadro 1 – Construção da profissão

REALIZAÇÃO	PROCESSO	ESTÁDIO
De conhecimentos e de capacidades	Desenvolvimento	Profissionalidade
De estratégias e retóricas coletivas	Profissionalização	passagem “Profissionismo” ³⁶
Adesão individual à retórica e às normas coletivas	ocupação-profissão	Socialização profissional
		Profissionalismo

Fonte: Raymond Bourdoncle (1991: 76), adaptado por Neto-Mendes (1999: 117).

³⁶ “O «profissionismo» designa a condição de militantes e ativistas de uma ocupação que através de estratégias coletivas e numa retórica comum (associações profissionais, sindicatos) procuram a transformação da atividade em profissão ou o reconhecimento do alto serviço que prestam, o aumento da autonomia, do controlo e o monopólio do exercício ocupacional” (Raymond Bourdoncle, 1991: 76).

Num outro registo, trazemos ao texto Maurice Tardif que considera que a questão da “epistemologia da prática profissional” se encontra no cerne do movimento de profissionalização dos professores. Segundo o autor, a “epistemologia da prática profissional” tem como finalidade revelar os saberes dos professores, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho. Visa ainda compreender a natureza desses saberes, assim como o papel que desempenham tanto no processo de trabalho docente quanto em relação à identidade profissional dos professores” (Tardif, 2000: 11).

De facto, o autor sublinha que “no mundo do trabalho, o que distingue as profissões das outras ocupações é, em grande parte, a natureza dos conhecimentos que estão em jogo” (Tardif, 2000: 6-7) e aponta as principais características do conhecimento dos professores:

- a) Especializado e formalizado – o conhecimento dos professores deve ser especializado e formalizado, na maioria das vezes, por intermédio das disciplinas científicas em sentido amplo, incluindo, evidentemente, as ciências naturais e aplicadas, mas também as ciências sociais e humanas, assim como as ciências da educação. O conhecimento deverá ser obtido através de uma formação de alto nível;
- b) Reformulado e criticável – os conhecimentos profissionais partilham com os conhecimentos científicos e técnicos a propriedade de serem revisáveis, criticáveis e passíveis de aperfeiçoamento;
- c) Pragmático – os conhecimentos profissionais são essencialmente pragmáticos, ou seja, são modelados e voltados para a solução de situações problemáticas concretas;
- d) Autonomia e discernimento – o conhecimento exige autonomia e discernimento por parte dos profissionais, ou seja, não se trata somente de conhecimentos técnicos padronizados cujos modos operatórios são codificados e conhecidos de antemão, por exemplo, em forma de rotinas, de procedimentos ou mesmo de receitas.

O autor defende que objetivo do movimento de profissionalização do ofício de professor tem sido, exatamente, “o de conseguir desenvolver e implantar essas características dentro do ensino e na formação de professores” e, desse ponto de vista, “a profissionalização pode ser definida, em grande parte, como uma tentativa de reformular e renovar os fundamentos epistemológicos do ofício de professor e de educador” (Tardif, 2000: 8). O movimento de profissionalização procura, aliás, como defende, “renovar os fundamentos epistemológicos do ofício de professor” acarretando uma “autogestão dos conhecimentos pelo grupo dos pares, bem como um autocontrole da prática” (Tardif, 2000: 8).

1.1. O processo de profissionalização dos professores

A criação do sistema público português fez-se, como sabemos, através da intervenção monopolista e centralizadora do Estado, integrada num contexto político mais vasto que visava a institucionalização do Estado-Nação. João Barroso disse mesmo nos dá conta, quando refere que “as políticas sobre a escola pública caracterizaram-se, desde o início, por um forte voluntarismo governamental, que pressupunha uma legitimidade *a priori* do Estado e um consenso social no valor da educação e nos modos de organização da escola” (Barroso, 2005a: 230). Por este motivo, como sublinha o mesmo autor, o Estado assume um poder determinante sobre a organização e funcionamento do sistema educativo, o que na prática implicou retirar as crianças da influência das famílias e impor aos professores o estatuto de funcionários.

O processo de estatização do ensino traduziu-se fundamentalmente pela substituição de um corpo de professores religiosos por um corpo de professores laicos, doravante submetidos ao controlo do Estado, embora, como sugere Nóvoa (1991; 1995), as motivações, as normas e os valores da profissão docente se tenham, ainda, conservado muito próximas do modelo de sacerdócio. Apesar disso, como defende o autor, a intervenção do Estado na educação foi crucial para a transformação dos professores em corpo profissional, na medida em que lhes definiu regras uniformes e universais para a sua seleção e nomeação, ao mesmo tempo que passou a atribuir-lhe o instrumento fundamental do processo de profissionalização, isto é, a licença indispensável ao exercício da função docente, após a realização de um exame e, através dessa licença, os transformou num

corpo de especialistas escolhidos com base num perfil específico de competências e que os legitimou, do ponto de vista social, para o exercício da profissão.

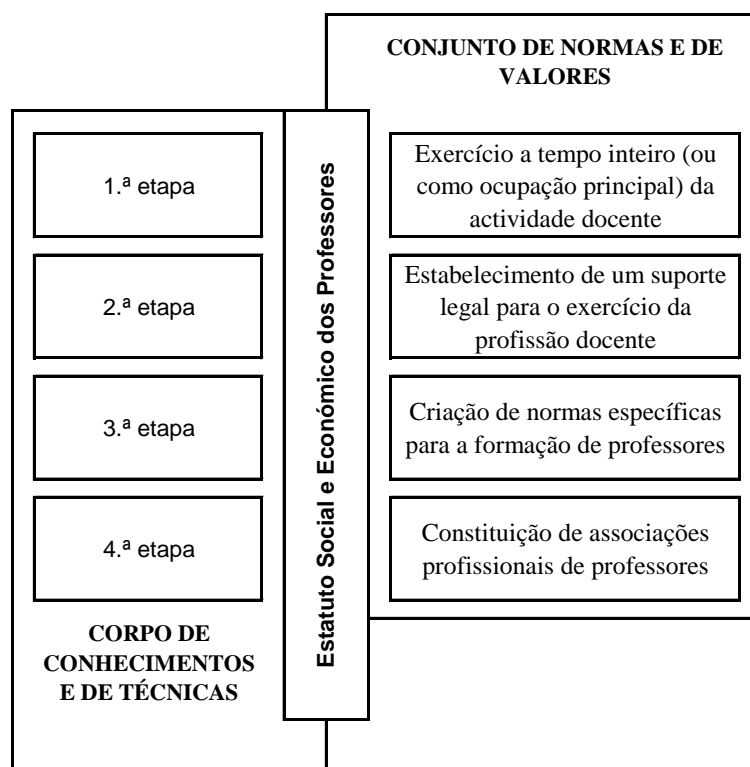
Efetivamente, como lembra Nóvoa (1991; 1995), há algumas décadas, quando a docência era pensada como uma espécie de sacerdócio, os professores eram olhados como pessoas que gozavam de um estatuto especial, devido à transparência do poder a quem davam corpo. Esta transparência, quer fosse religiosa, quer moral, determinava deontologicamente a ação docente, ditando-lhe os princípios que a deviam guiar e assegurava, pelos menos em parte, a autoridade do professor. Entretanto, mudanças sociais contribuíram para a laicização do ensino e para o enfraquecimento do sentido de missão dos professores, fazendo perder terreno à ideia de vocação em benefício da eficácia e da especialização.

Como explica António Nóvoa (1991; 1995), no processo de profissionalização dos professores, podemos, contudo, fazer uma ligação particular desse caminho para a profissionalização do professorado a dois processos sociais, distintos mas complementares:

a) um, extrínseco, de natureza político-organizativa: a institucionalização da escola como organização pública, e do currículo que a legitima no plano social, a partir da necessidade de alfabetizar a população, incluindo a trabalhadora, no pós-Revolução Industrial e viabilizar um maior grau de politização das populações, necessário mesmo para os níveis mínimos de participação na vida pública nas sociedades pós-antigo regime; a afirmação social da organização escola que vai funcionar como alavanca principal, ainda que não única, do processo gradual de afirmação dos docentes como grupo profissional socialmente identificável;

b) outro, de natureza intrínseca, associado à necessidade de legitimar esse grupo social dos docentes pela posse de determinados conhecimentos como marco distintivo; a afirmação de um conhecimento profissional específico, corporizado, e, por sua vez, estimulado pelo reconhecimento da necessidade de uma formação própria para o desempenho da função, reconhecimento que constituiu um dos grandes passos, no início do século XX em particular, para o reconhecimento social dos docentes enquanto grupo profissional.

Figura 1 – O processo de profissionalização dos professores



Fonte: Adaptado a partir de António Nóvoa, 1987.

A história dos professores, na sua constituição gradual como grupo profissional, pré ou semiprofissional (Gimeno, 1999), desenvolve-se de modo complexo num processo de profissionalização que Nóvoa (1991, 1995) organiza em quatro etapas evolutivas e em torno de duas dimensões (Figura 1).

As duas primeiras etapas do processo de profissionalização dos professores surgem das Reformas Pombalinas de 1759 e 1772, que se consolidam no final do século XIX, proporcionando aos professores “uma estabilidade profissional que os distingue claramente dos seus antecessores, cuja passagem pelas coisas do ensino era quase sempre ocasional” (Nóvoa, 1987: 25). Assiste-se, em consequência, ao abandono progressivo das múltiplas ocupações e atividades que eram acumuladas com o ensino. O Estado vai provocar uma

homogeneização, bem como uma unificação e uma hierarquia à escala nacional de diversos grupos que já se dedicavam ao ensino como atividade principal.

Como diz Nóvoa (1991: 14), é o enquadramento estatal que erige os professores em corpo profissional e não uma conceção corporativa do ofício. A consagração da obrigatoriedade da posse de uma licença de professor, passada pelo Estado, depois de um exame como condição para ensinar nas escolas públicas, permitiu retirar, tanto à Igreja como aos nobres e burgueses, a capacidade de nomearem professores, isto é, de servirem de intermediários entre a procura e a oferta do ensino (Teodoro, 1994: 20). O professor passa, então, a ser nomeado pelo Estado, através do Diretor-Geral dos Estudos, tornando-se, pela primeira vez, funcionário público. Através da sua integração como funcionários do Estado, os professores vão assegurar as condições da sua profissionalização e tornar-se-ão nos instituidores da nova ordem. O seu *habitus* encontra-se significativamente alterado, apesar da sua cultura profissional continuar impregnada de um *ethos* religioso, tal como sublinha Nóvoa (1987).

A terceira etapa da profissionalização dos professores começa a configurar-se a partir de 1862, através da edificação de uma rede nacional de escolas de formação de professores, consolidando-se após a Reforma de 1878, cuja institucionalização está na base da mudança substantiva que se verifica no estatuto profissional dos professores e na construção da pedagogia como saber identitário dos professores. Estas organizações de formação ocupam, naturalmente, um lugar primordial na produção e reprodução do corpo de saberes e do sistema de normas da profissão docente. A quarta etapa do processo de profissionalização da atividade docente caracteriza-se por um intenso movimento associativo, a partir da segunda metade do século XIX. Estas associações profissionais desempenharam um papel muito importante na criação de um espírito de conjunto nos professores. O associativismo ligado ao movimento da Educação Nova será, no entanto, determinante na afirmação da docência como profissão, uma vez que vai estruturar um conjunto de conhecimentos e de princípios culturais e científicos, contribuindo para a definição dos professores como profissionais.

Do ponto de vista organizacional e formal, nos anos vinte, a docência parecia ter encetado o seu processo de profissionalização. No Estado Novo, porém, tudo se alterou, retomando-se uma conceção da ação educativa e do estatuto dos professores anterior à laicização e à estatização do sistema de ensino (Nóvoa, 1987: 768). O processo de

profissionalização dos professores centrou-se no exercício a tempo inteiro ou, pelo menos, como ocupação principal da atividade docente, na posse de uma licença oficial para o exercício da atividade de professor, na frequência de uma formação longa numa organização especializada e na participação dos professores nas associações profissionais entretanto criadas. Contudo, estas etapas não ocorreram de forma sequencial e diacrónica, incluindo duas dimensões muito importantes e que permitiram reforçar a coesão interna dos professores e a sua identidade profissional.

As duas dimensões de que Nóvoa (1987) fala são, por um lado, a posse de conhecimentos e técnicas necessárias ao exercício da atividade docente e de um conjunto de valores éticos e, por outro lado, a reivindicação de um estatuto sócio-profissional de prestígio compatível com a crescente relevância social da função docente.

O processo de profissionalização não é, como facilmente se depreende, linear nem unidirecional³⁷. Como mantém Nóvoa, alternam na história dos professores, desde o século XIX, períodos de profissionalização e desprofissionalização, pautados por conflitos de interesses e atores, sendo “a afirmação profissional dos professores um percurso repleto de lutas e de conflitos, de hesitações e de recuos”, tornando-se imperioso compreender que todo este processo de profissionalização exige “um olhar atento às tensões que o atravessam” (Nóvoa, 1995: 21).

Mário Sanches (2008), ao referir-se ao processo de desprofissionalização dos professores, aponta três fatores, a saber:

- a) A emergência da escola de massas que veio reforçar as dificuldades de gestão do currículo e das relações face à heterogeneidade presente na sala de aula;
- b) A imagem do professor que surge reforçada como simples periférico de decisões tomadas a nível central pela administração educativa;

³⁷ António Nóvoa destaca o período do Estado Novo como exemplo paradigmático desta situação. De facto, segundo o autor, durante o Estado Novo também se verificou uma clara desvalorização dos professores, assistindo-se a “uma desprofissionalização do professorado”, através da desqualificação das bases profissionais e científicas da docência (Nóvoa, 1996: 287) e do encerramento das escolas de formação de professores, da interdição das associações profissionais docentes, da desvalorização do estatuto sócio-económico ou do recrutamento de pessoal pouco habilitado. Na verdade, a política educativa do Estado Novo caracterizou-se por um abandono da Educação e de desqualificação do ensino elementar obrigatório, desde o seu encurtamento para apenas três anos até à menorização do pessoal docente, visto, a partir de então, como mero executor dócil e acrítico de um projeto educativo que visava fundamentalmente a doutrinação ideológica, de neutralização das ambições de mobilidade social da maior parte da população.

c) As funções sociais atribuídas à escola.

Estas formas de desprofissionalização acentuaram o mal-estar entre professores, de que a desmotivação pessoal e a insatisfação profissional, o cumprimento do mínimo burocrático, o desinvestimento, a ausência de reflexão sobre a prática, tendo em vista a sua melhoria, constituem apenas indícios. Na verdade, a existência da tensão entre profissionalização e proletarização conduz a que a própria imagem pública do professor possa ser encarada de maneiras muito diferenciadas, ambíguas e até contraditórias.

Como advoga Sanches (2008), há, então, de forma larvar uma tensão entre tendências de profissionalização e de desprofissionalização na profissão docente, as quais provocam a emergência de três cenários fundamentais. O primeiro cenário prende-se com o carácter inevitável do processo de desprofissionalização e de proletarização na profissão docente, provocado pela crescente separação entre as funções de conceção e de execução ao nível da organização de trabalho, o que determina a degradação do estatuto socioprofissional e a intensificação do trabalho dos professores. O segundo cenário parte do afastamento recente das responsabilidades que o Estado tinha assumido, desde a II Guerra Mundial, em relação à educação que, de um Estado normativista e regulador, desembocaram no papel crescente do mercado de educação ou num Estado avaliador que transfere os mecanismos de regulação e controlo para o uso de recursos e para os resultados escolares.

Esta mudança na política educativa pressiona no sentido da diferenciação vertical e na hierarquização da profissão docente, promovendo a desqualificação da maioria dos professores e a sobrequalificação de uma minoria, responsável pelas tarefas de gestão da escola (Sanches, 2008: 21). Relativamente ao terceiro cenário, salienta-se a ideia de não proletarização e de profissionalização dos professores através do desenvolvimento da autonomia da escola e da requalificação dos professores, sendo possível reforçar “a legitimidade dos professores com base na especificidade do seu saber e no carácter especializado da sua intervenção, bem como o controlo do seu próprio trabalho” (Sanches, 2008: 22). A profissionalização dos professores deverá ser entendida como um processo, não sendo adquirida em absoluto, mas (re)conquistada e (re)construída a cada instante, assentando na capacidade de formação e de autoformação dos professores. Profissionalizar-se significa, pois, munir-se de competências e desenvolver capacidades

que permitam ao docente enfrentar as situações de incerteza, complexas, dilemáticas e específicas da profissão.

Por último, deve-se ratificar que, numa atividade como a docente que implica o professor na sua qualidade de pessoa e não apenas de profissional dotado de competências técnicas, a complexidade dos novos desafios que a nossa contemporaneidade coloca à escola e aos professores, exige uma nova atitude pessoal e institucional que “deverá passar pela mobilização de diferentes estratégias e dinâmicas de profissionalização” (Sanches, 2008: 23) e que poderá encontrar, na investigação académica, um suporte científico de grande utilidade, mas seria imprescindível que fossem os próprios professores como grupo profissional a realizá-lo e a integrá-lo num processo de (re)construção da sua identidade, da profissão e de (re)construção do seu próprio saber.

1.2. O movimento associativo docente

O movimento associativo desempenhou um papel primordial na construção da profissão docente e a sua consolidação constitui uma dimensão decisiva para a afirmação dos professores como corpo profissional. Por esta razão, implica que se faça uma breve menção ao aparecimento das organizações dos professores no decurso do século XIX até aos dias de hoje, para percebermos a sua importância na construção social da profissão docente.

De acordo com António Nóvoa (2005), é no decurso do século XIX que se assiste a um reforço do associativismo docente, baseado numa perspetiva assistencialista ou mutualista. Contudo, esta forma inicial de associativismo foi sendo gradualmente substituída por modalidades de “associação de classe” e, mais tarde, por organismos sindicais. Ao longo deste processo, o modelo sindical tornou-se hegemónico e “consolidou-se o estatuto dos professores como funcionários públicos” (Nóvoa, 2005: 43). De facto, como escreveu Perrenoud, “na medida em que os professores são assalariados como os outros, os seus sindicatos são sindicatos como os outros: associações clássicas de defesa dos profissionais face aos empregados e aos utilizadores e instrumentos de negociação de condições de trabalhos, dos salários, das qualificações, do emprego, das férias, do estatuto, da carreira, da formação contínua, da reforma, da assistência social, etc.” (Perrenoud, 1993: 31).

No ensino primário, o associativismo adquire, bastante cedo, contornos combativos (Nóvoa, 2005), impulsionado pelas Escolas Normais que criaram as bases de um espírito profissional comum que tomava parte das estratégias de formação (Lopes, 2001a: 253).

As conferências pedagógicas, realizadas a partir da década de 1870, e os congressos do magistério primário (1892 e 1897) revelam um espírito reivindicativo, desencadeando mesmo a repressão das autoridades (Nóvoa, 2005: 43), abordando assuntos relacionados com a condição docente, os programas escolares, as questões metodológicas, a educação da mulher, o desenvolvimento físico e intelectual das crianças. Estas conferências, “que começaram por ser uma oportunidade de troca de experiências”, ganharam progressivamente um “caráter formal”, mas foram suspensas em 1886, porque “nelas se fizeram importantes reivindicações e se desenvolveram o espírito de classe e a solidariedade” (Lopes, 2001a: 254).

Como defende Nóvoa (2005), o movimento mantém-se muito ativo na viragem do século, conduzindo a dinâmicas de sindicalismo profissional. O movimento associativo dos professores reveste-se de características sindicais, assumindo uma dominante económica em detrimento de reivindicações relativas à capacidade de intervenção dos professores no sistema educativo e na definição do seu próprio estatuto. Stephen Stoer³⁸ acrescenta que nos primeiros anos do século XX, os professores do ensino primário expressam “posições que revelavam o começo da transformação deste num dos setores mais decisivos da pequena burguesia radical”, apoiando os princípios ideológicos republicanos, designadamente, a liberdade de pensamento, o laicismo e o antijesuitismo. Segundo o autor, como os principais objetivos da Reforma de 1911³⁹ não chegaram a ser instituídos,

³⁸ O texto do autor “*A Revolução de abril e o Sindicalismo dos Professores em Portugal*” foi publicado originalmente em 1985, no n.º 3 dos *Cadernos de Ciências Sociais*. Na altura, Stephen Stoer era docente no Instituto de Ciências do Trabalho e da Empresa (ISCTE). Em 2008, a *Revista Sociedade e Culturas*, n.º 26, de que aliás foi o primeiro diretor, dedica-lhe uma edição completa, reunindo um conjunto de textos que testemunham o seu pensamento e o seu percurso analítico, no campo de estudos e investigação científico-sociais da educação. Daí, aparecer no corpo do trabalho, muitas vezes, a data de 2008 quando citamos o autor.

³⁹ Com o nascimento da Primeira República, tentou-se uma reforma importantíssima do ensino primário (1911), cujos objetivos se prendiam com a descentralização do ensino primário, a sua extensão ao campo, a expansão generalizada de todos os setores da educação e o aumento dos salários dos professores. A profissão docente vive um período de grande valorização profissional, pedagógica e cívica, sobretudo nas zonas rurais, que é “corolário natural do jacobinismo republicano”, ao mesmo tempo que se verificam alterações muito positivas na realidade escolar, uma vez que há um decréscimo no número de freguesias sem escola (345 em 1926), subindo o número de professores oficiais e diminuindo a mancha do analfabetismo (Grácio, 1995: 114). Nóvoa (1989: 29) afirma que o tempo da República foi “um tempo quente da nossa história educativa”. Mas, como sublinha, apesar das intenções generosas o primeiro quartel do século XX terminou sem que se possa falar, propriamente, na existência de uma escola de massas em Portugal. Na mesma linha, Teodoro

162

alguns setores de professores do ensino primário radicalizaram as suas posições e os anos que se seguiram viram “as organizações sindicais cada vez mais ligadas à luta geral dos trabalhadores” e, gradualmente, “aquilo que é chamado a “ilusão pedagógica do Republicanismo” é substituído pela atividade de natureza sindical” (Stoer, 2008: 51). Relativamente ao ensino secundário, Nóvoa (2005) afirma que se sucederam várias associações que ganham grande peso no início do século XX. A sua atividade desenvolvia-se em dois pólos principais: o prestígio da classe e a intervenção nas decisões em matéria educativa. Os cinco congressos promovidos pela Federação das Associações dos professores dos Liceus (1927-1931) representavam, segundo o autor, o ponto mais alto deste labor.

A Constituição de 1933 do Estado Novo irá, entretanto, contemplar medidas que visam “o controlo ideológico dos professores e a sua divisão, bem como a desvalorização do seu estatuto, favorecendo uma estratificação artificial, isolando-os, simultaneamente, dos outros trabalhadores” (Nóvoa, 2005: 43). A repressão legislativa no setor da educação atinge o seu auge, no ano de 1936, com Carneiro Pacheco mas, como continua Stoer (2008: 53), “na segunda metade dos anos quarenta, a natureza das pressões exercidas sobre o ensino português começa a alterar-se, provocando mudanças” que, com a Reforma Veiga Simão, “permitiu o reavivar de certos setores da classe trabalhadora de um sindicalismo aberto”. De facto, um dos pontos-chave de oposição que entretanto surgiu, nos últimos anos do regime salazarista, foi um grupo de professores do ensino preparatório e secundário que constituiu um movimento, o único movimento pró-associativo organizado e progressista dos professores portugueses, em defesa dos seus interesses e direitos, profissionais e cívicos, e de uma real democratização do ensino e da educação em Portugal.

Após um longo período de proibição, o movimento associativo ressurgiu na década de 1960, através do Sindicato Nacional dos Professores do Ensino Particular. Em 1971, a realização do 6.º Congresso do Ensino Liceal abre uma fase nova, que terá expressão no regime democrático. Consolidam-se, como ratifica Nóvoa (2005), correntes sindicais que unem as duas culturas do professorado “primário” e “secundário”. Contudo, esta unidade não esconde a existência de identidades múltiplas, bem patentes na expressão de

(2001: 86), a escola primária abrangia apenas um terço das crianças em idade escolar, o ensino liceal e o ensino técnico comercial e industrial, em conjunto, eram frequentados por 5 a 7% da população escolarizável neste nível de ensino, enquanto que, nas três universidades do país, estudavam pouco mais de quatro mil alunos. Será no Estado Novo que a escola primária terá um número maior de crianças apesar de se defender que a prioridade não estava no ensino, mas na formação da elite dirigente (Filomena Mónica, 1978).

associações sectoriais ou disciplinares e de tendência pró-ordem. A década de setenta foi, efetivamente, marcada por uma considerável mobilização na educação em Portugal. Em meados desta época, foram criadas as primeiras organizações de carácter sindical para professores do ensino oficial, depois do encerramento, em 1993, de todas as associações de funcionários públicos, incluindo as dos professores⁴⁰ (Stoer, 2008).

Formosinho e Machado também se referem à década de setenta como uma década marcante na esfera educativa. De facto, consideram que, no início dos anos 70, num contexto caracterizado pela criação de um proletariado industrial desejoso de profundas mudanças e por um movimento social que culminou com a crise estudantil de 1969, surgiram vários indícios de uma maior abertura e liberalização política e social, resultado de um intenso debate que se centrou “nas ideias de democracia e participação e a política educativa se guiou pelo paradigma da normalização democrática” (Formosinho & Machado, 2000a: 18). Os autores referem que a legitimação das medidas educativas dos princípios dos anos setenta se desenvolveu em torno de dois vetores ideológicos: o da independência nacional e o da democratização da escola. O primeiro permitia justificar uma política educativa que prepararia os cidadãos portugueses para a vida, num clima de liberdade, humanismo e participação coletiva no progresso e o segundo, a democratização da escola, entendia-se porque alargava a possibilidade de todos acederem à cultura, à educação, em igualdade de oportunidades, independentemente das condições sociais, económicas ou outras, tendo como critério de sucesso apenas os méritos pessoais de cada indivíduo. Como esclarece Stoer (2008), em 1978, apesar de todos os “esforços para evitar o “divisionismo” entre professores [...], as estratégias resultantes de diferentes conceções sobre a independência nacional estão agora, também, em conflito quanto ao modo de confrontar a “normalização”, o que conduziu à rutura do movimento sindical dos

⁴⁰ Num contexto de rigorosa unicidade ideológica e política, definida e aplicada pelos aparelhos de propaganda e inculcação do regime e de acordo com o ideário da revolução nacional, “os novos objetivos apontados à escola salazarista pretendiam combater as “aberrações” que o liberalismo e a república haviam inculcado na mente popular” (Mónica, 1978: 131). Como sublinha Cortesão (2000), assistiu-se, então, ao ataque e à destruição da escola tal como tinha sido concebida pelos homens da I República, à despromoção do professor, à censura, à proibição de iniciativas culturais que passaram a ser encaradas como perigosas vias de agitação social. Nesta linha de pensamento, Filomena Mónica (1978) atesta que a escola, sobretudo a escola primária, é assumida como um instrumento privilegiado de legitimação de uma nova ordem social e política, ao mesmo tempo que a criança é vista como algo a ser moldado por uma intervenção exterior, ou seja, pelo Estado. Neste contexto político, o regime salazarista aboliu todas as organizações de professores ligadas ao sistema oficial de ensino.

professores”. Porém, como acrescenta o autor, “nesse mesmo ano registam-se os primeiros indícios da criação de um sindicato alternativo de professores”.

De acordo com Stephen Stoer (2008) surgem, então, em Portugal no ano de 1980, o “Sindicato dos Professores da Zona Norte” e, posteriormente, o “Movimento Sindical Independente dos Professores da Grande Lisboa” (SINDEP), que viria a designar-se como “Sindicato Democrático dos Professores”. Na perspetiva do autor, o SPGL (FENPROF) é o maior sindicato de professores em Portugal que, desde 1974, tem liderado o processo de definição duma política sindical para professores, criticando e influenciando as decisões tomadas sobre a política educativa ao nível do governo central. Segundo o autor, em março de 1981, eram objetivos do SPGL, os que a seguir se enumeram: a) a democratização da escola e a melhoria da qualidade de ensino; b) a valorização da profissão; c) O reforço da capacidade dos professores para desenvolver a ação sindical.

Nesta sequência de ideias, Stoer (2008) acrescenta que era ainda objetivo do referido sindicato, motivar os professores para que se assumam como agentes interventores ativos no sistema educativo e defende um tipo de organização sindical que garanta promover a “democracia direta” e a “ampla participação do professor”, baseada na existência do Conselho Diretivo, da Assembleia Geral, da Assembleia de Delegados, eleitos em todas as escolas, zonas ou concelhos. Por seu turno, como assinala Stoer (2008), o projeto sindical alternativo para professores, sediado em Lisboa SINDEP, destaca sobretudo a sua natureza “democrática” e declara, abertamente, a sua filiação na União Geral de Trabalhadores, UGT. Tem como orientações principais da sua atividade, enquanto sindicato de professores, as seguintes: a) os problemas de identidade nacional resultantes do fim da “época colonial”; b) a subordinação do poder económico ao político e deste ao ato eleitoral; c) um pacto social com o governo; d) a reforma do sistema de segurança social; e) aceitação e defesa do princípio da escolha na educação; f) as preocupações ecológicas.

Stephen Stoer (2008) vem defender que, apesar da consolidação da organização sindical dos professores, sobretudo do SPGL e do SINDEP, estar marcada por algumas tensões e contradições, os sindicatos têm como objetivo fundamental a valorização da dignidade e prestígio dos professores e afiguram-se como essenciais para a construção do profissionalismo docente. A forma como os professores adotaram o sindicalismo e o

profissionalismo decorreu, naturalmente, da conjuntura institucional política, económica e ideológica que se vivia na altura.

Lawn e Ozga (1981), ao referirem-se ao caso português, advogaram que o profissionalismo podia ser encarado como uma forma de desafio ao controlo estatal do processo de trabalho, mais do que uma responsabilidade de consciência e de responsabilidade grupal. Como alvitram os autores, a repressão do Salazarismo levou o sindicalismo a construir o profissionalismo enquanto estratégia dos professores, mais do que uma ideologia da classe dirigente. O professor, visto como “agente de transformação social”, procura exercer a sua liberdade, com sentido crítico e profissionalismo através das organizações sindicais, facto que leva Stoer (2008) a assegurar que, a redução da autoridade do Estado na educação no período revolucionário conduziu ao incremento da autonomia dos professores nas atividades de ensino. Estes adotam, através das suas principais organizações sindicais, uma estratégia de profissionalismo, isto é, valorizam a importância de um conhecimento especializado particularmente na formação de professores e na gestão escolar. Serão as organizações sindicais a assumir a estratégia do profissionalismo sobretudo como atividade contraestatal, o que leva ainda Stoer (2008) a lembrar que o que o caso português parece demonstrar é, em primeiro lugar, que o profissionalismo pode ser visto como uma forma de desafio ao controlo estatal do processo de trabalho, mais do que uma responsabilidade pessoal, ou de grupo, face a um conjunto particular de valores.

Na perspetiva de Nóvoa (2005), o sindicalismo docente tem contornos próprios, em sintonia com a própria especificidade do estatuto dos professores. A diversificação das dinâmicas associativas a que se tem assistido ultimamente em Portugal é um sintoma da incapacidade de um modelo sindical para responder às novas necessidades organizativas dos professores. Na sua ótica, a reconfiguração da profissão docente constitui condição necessária ao aparecimento de um novo associativismo docente, agente coletivo de um poder profissional, cuja legitimidade não reside apenas numa delegação de competências do Estado.

Existem evidências de que os sindicatos desempenharam um papel importante enquanto mediadores do neoliberalismo, uma conclusão de Susan Robertson (2000) que desenvolveu uma análise comparativa sobre a história do trabalho dos professores nos Estados Unidos da América e no Reino Unido. Efetivamente, admite a autora, os sindicatos

trabalham como uma forma de capital social pois proporcionam uma rede de recursos que ajudam os professores a protegerem-se de formas abertas de exploração. Não é por acaso que os sindicatos de professores estão a ser atacados, visando disciplinar os professores enquanto trabalhadores, com o objetivo de extrair mais deles para a economia e o capital (Robertson, 2000). O discurso sindical sobre o aumento da carga de trabalho diz respeito principalmente a dois grandes eixos do trabalho docente: o trabalho em sala de aula e o trabalho fora da classe, na escola, com os colegas, nas estruturas de “governança” local e junto à comunidade, tal como é sustentado por Lessard (2006: 159). Em relação ao primeiro eixo, Lessard⁴¹ (2006) abona que os sindicatos salientam a heterogeneidade crescente das turmas e a dificuldade que os professores têm de lidar bem com isso.

O trabalho fora da classe “pesa” muito, existindo tempo dedicado pelos professores à negociação com os outros, às reuniões, aos encontros com os pais e à participação em diversos comités e instâncias. Não se pode falar de resistência ou de oposição explícita e forte à reorganização do trabalho, mas de uma forte inquietação com relação aos seus efeitos, sobretudo num contexto em que a concorrência entre estabelecimentos (secundários) vem aumentando, bem como a pressão relativa à eficiência e ao desempenho dos estabelecimentos. Esses elementos de regulação burocrática e quase-mercantil levam as associações sindicais docentes a temerem o pior e tornam-nas desconfiadas em relação a uma reorganização do trabalho que retira demais.

Lessard (2006) salienta, ainda, que as associações sindicais consideram que a autonomia e a competência profissional são relativamente reconhecidas, comportando, contudo, exigências maiores e um acompanhamento mais rígido pelo envolvimento dos professores em relações sociais de maior interdependência do que no passado. É esse contexto que inquieta as associações e as deixa na defensiva. Entendemos, por isso, as palavras de António Nóvoa (2005: 43), quando defende que “no final do século XX, torna-se nítido o esgotamento dos modelos sindicais tradicionais e a necessidade de uma renovação profunda do associativismo docente” e que apesar de haver sinais de

⁴¹ Lessard refere-se ao Canadá e ao Quebec, dizendo que há uma grande preocupação relativa à reorganização do trabalho docente. Comparou duas organizações sindicais, a Federação Canadense de Professores e Central dos Sindicatos do Quebec e observou que, em ambos os casos, havia um discurso sobre o aumento da carga de trabalho dos professores. A outra conclusão a que chegou baseia-se no enfoque neo-institucionalista. Assim, a regulação múltipla obriga a organização escolar a desenvolver novas atividades para gerar novas demandas à escola e ao seu pessoal. Embora as atividades centrais da escola sejam fortemente institucionalizadas (ensino ministrado por um professor responsável por um grupo de alunos reunidos numa sala de aula, avaliação das aprendizagens e classificação dos alunos), a nova regulação obriga-a a atuar em vários outros campos, todos energívoros e consumidores de tempo e de recursos.

revitalização do sindicalismo docente, o autor fala na “pobreza das práticas associativas docentes”. Na verdade, o facto de existirem alguns sinais de revitalização do sindicalismo docente, não compensa a inexistência de uma colegialidade que não se esgota nos modelos sindicais tradicionais.

Ao olharmos para a história, verificamos que nunca a fragilidade associativa dos professores foi tão grande, o que não deixa de ser preocupante. Ora, como admite o autor, sem um reforço das dimensões coletivas e colegiais no seio do professorado, não vale a pena levantar a voz (as “vozes”), pois não é por falarmos mais alto que temos mais razão ou que defendemos melhor os nossos interesses. O que se pode depreender das palavras de Nóvoa (2005) é que o empobrecimento das práticas associativas tem consequências negativas para a profissão docente que se vê confrontada com situações de dificuldade e de desvalorização social e profissional, devido em grande medida ao “sobredimensionamento” ou ao “transbordamento” das suas missões. Ninguém – amplia Nóvoa (2005) – pode carregar aos ombros missões tão vastas como aquelas que são exigidas aos professores e que eles próprios, por vezes, se atribuem. Por este motivo, é urgente descobrir novos sentidos para a ideia de coletivo profissional, é necessário inscrever rotinas de funcionamento, modos de decisão e práticas pedagógicas que apelem à corresponsabilização e à partilha entre colegas e, por último, é fundamental encontrar espaços de debate, de planificação e de análise, que acentuem a troca e a colaboração entre os professores.

A profissão docente construiu-se, igualmente, em torno de uma matriz feminina, o que acarreta uma mudança profunda das características internas e externas da profissão. Se, como sustenta Nóvoa (2005: 93), no início do século XIX prevalecia uma “imagem masculina”, rapidamente se impôs uma “imagem feminina”. A seguir, tentaremos perceber os contornos e os motivos dessa transição.

1.3. A feminização da profissão docente

Helena Costa Araújo (1993, 2000) começa por esclarecer que pode falar em “feminização de um setor particular quando é crescentemente ocupado por mulheres”. Ora, sendo o ensino um dos setores em que visivelmente as mulheres se têm vindo a concentrar, podemos falar de feminização docente. Esta situação começa a desenhar-se desde os finais do século XIX, e torna-se mais evidente nas décadas seguintes, em Portugal, sobretudo no ensino primário. *A posteriori* sustenta que a feminização do ensino aparece ligada à escolaridade obrigatória, como processo transnacional, no momento em que os Estados tomam a seu cargo a expansão da escola de massas. Em Portugal, como sublinha, esta questão tem alguma originalidade pois foi precoce o lançamento da escolaridade sustentada pelo Estado, mas foi tardia a sua massificação e, se cedo se dá a feminização da profissão, é igualmente verdade que tal tendência é retardada, quando comparada com outros países. A participação crescente de uma base de recrutamento feminina constitui, deste modo, um dos traços mais característicos da profissão docente. Com efeito, o que é interessante verificar é que o aumento do número de professores corresponde a uma crescente feminização do ensino. A entrada crescente feminina pode ser relacionada com o problema de acumulação, quando o Estado se envolve na expansão da escola de massas e se esperava que uma força de trabalho feminino se revelasse maleável, aceitando salários mais baixos. De facto, o recurso a uma mão de obra feminina parece ter permitido uma contenção nas despesas estatais quando a rede escolar se está a expandir, respondendo a uma necessidade de contenção de custos por relação com uma cada vez maior extensão da escola de massas, na segunda metade do século XIX. Em Portugal, essa contenção verificou-se através da manutenção dos salários que, desde 1878, foram iguais para homens e mulheres.

Apesar do Estado português ter desempenhado um forte papel na feminização, devido aos problemas que encontrou no processo de expansão da escola de massas, situação específica de semiperiferização, não pôde recorrer mais cedo a uma força do trabalho feminino, pois os problemas de legitimação que essa força de trabalho poria ao Estado tornar-se-iam in comportáveis para o processo de acumulação em curso no contexto específico português. No entanto, como diz Helena Araújo (1993), a feminização continuou a progredir de forma autónoma, apesar de tentativas para a sua contenção. As mulheres entram para a docência, para a educação de raparigas e, apesar de tardia e de

forma desigual, o seu número continuará sempre a aumentar: em 1854, a relação entre homens e mulheres era de 1146 para 53; em 1890 a relação é de 2825 para 1670; em 1910 de 2777 para 3031 e, em 1919, de 3038 para 4902 (Nóvoa, 1991: 82).

Esta progressiva conquista da escola pública e da educação dos homens por parte das mulheres, tendo-se debatido, desde o início, com fortes resistências de vários setores da sociedade e dos próprios professores homens, resultará numa franca feminização do corpo docente que, sendo num longo espaço de tempo concomitante do franco desenvolvimento da escola para raparigas associado à extensão da escola de massas e da rede escolar, acabará, depois, por se tornar um processo autónomo. Nesta perspetiva, poder-se-á afirmar que “a feminização da profissão docente corresponde a um processo que resulta da convergência de constrangimentos económicos – a necessidade de expansão da escola pública com contenção e gastos – da ideologia do maternalismo e das aspirações de autonomia das mulheres” (Lopes, 2001a: 170).

Num contexto em que a economia pôs limites ao fornecimento de mão de obra para o mercado de trabalho educacional, Araújo (1993) sublinha que o fenómeno da feminização do ensino aparece ideologicamente ligado ao maternalismo, que apresenta o ensinar como característico do “género” feminino. Trata-se, diz a autora, de tomar como modelo as atitudes da mãe para com os filhos para ser seguido pelas professoras na sua relação com os alunos na sala de aula. E daí a construção de uma representação do ensinar como caracteristicamente feminina. Nesta perspetiva, a Escola e família funcionariam como um par, isto é, através do Estado, o ambiente familiar é recriado na escola, sobretudo tendo mulheres como professoras, de quem se espera que tenham atitudes maternas para com as crianças. Além disso, a própria organização social do saber que a escola estabelece ensina as raparigas a ocuparem lugares na esfera doméstica como objetivo central das suas vidas⁴².

O maternalismo, considerado como uma postura especificamente feminina, “vai consentir a passagem da mulher da esfera privada para a esfera pública” e tornar-se num fator de mobilidade social e de emancipação (Lopes, 2001a: 270). De facto, como advoga

⁴² O sociólogo da escola funcionalista Talcott Parsons (1959), partindo do pressuposto de que os papéis expressivos são específicos dos elementos do sexo feminino, atesta que as professoras representam uma continuidade do papel da mãe. No entanto, como profissionais, permitem uma necessária introdução da criança na cultura universalista que a escola representa. A feminização, sobretudo do ensino primário, na perspetiva do autor, é funcional para a socialização das crianças na sociedade contemporânea. Embora inspirando as perspetivas acima referidas, esta conceção claramente se distingue delas (entre outros aspetos) por se apoiar numa separação, para os dois sexos, entre papéis instrumentais e expressivos.

Sousa Santos (1997) a feminização, porque se fez acompanhar da ideologia do maternalismo – representativa da emergência de outros discursos que se opunham aos discursos hegemónicos – pode ser vista como uma representação inacabada da modernidade e, portanto, como uma potencialidade para o futuro. O impacto da ideologia do maternalismo no desenvolvimento da escolarização apresenta-se com contornos instáveis e relacionados com a diversidade sócio-política que caracteriza o século XX (Araújo, 1993). Apesar da feminização da profissão docente, em Portugal, se ter constituído como um processo sistemático e autónomo (no sentido em que contrariou as tentativas da sua regressão), a ideologia do maternalismo nem sempre se integrou na justificação pública da escolarização.

No período da I República onde, como é sabido, a escola pública é vista como o símbolo do desenvolvimento e do progresso social, a função docente desempenha elevadas responsabilidades nos domínios sócio-cultural e económico, por este motivo apenas poderia ser assumida por homens. As professoras foram, então, impedidas de ocupar cargos diretivos e de lecionar os níveis de ensino mais elevados. Parece que a ideologia do maternalismo, apesar de ausente da justificação pública, foi remetida implicitamente para o domínio da escolarização dos mais pequenos, objetivando-se para as crianças mais velhas as intenções mais elevadas da instrução pública. Os republicanos insurgiram-se, efetivamente, contra a feminização defendendo que a mulher seria invocada de ser “sacerdote da democracia”, isto é, interveniente na comunidade através da instrução e insistiram em travar o acesso das mulheres a cargos diretivos ou aos níveis de ensino mais elevados. A reforma de Leonardo Coimbra, em 1919, por exemplo, indica que as mulheres ensinavam as três primeiras classes (embora os homens com competência especial o pudessem fazer também) e os professores as duas últimas. As políticas republicanas, no campo da educação, não conseguiram realizar muito do que se tinham proposto.

A constituição do Estado Novo representa uma rutura com as conceções da política educativa da I República, sem no entanto recuperar a ideologia do *maternalismo* que esteve na origem da feminização da profissão docente. Atribuindo à escolarização uma dimensão essencialmente doutrinária, por oposição à dimensão instrutiva da escola pública, o Estado Novo transformou os professores em “agentes ideológicos do Estado” (Nóvoa, 1995), determinando a sua ação escolar, em relação aos valores religiosos e morais que sustentavam o governo.

Representando um enorme retrocesso na modernização do país, este período constituiu, de acordo com Nóvoa (1995), um dos maiores obstáculos à profissionalização dos professores, assumindo contornos de uma profunda desprofissionalização. Esse processo ancorou-se numa desqualificação académica dos professores, através da diminuição do número de anos de formação inicial e do recrutamento de regentes escolares (pessoas sem formação profissional, que apenas dominavam as competências escolares básicas) para desempenhar funções docentes. Apesar da associação implícita da imagem maternal à afetividade e proteção, a transformação do ensino primário num trabalho de mulheres, baseada (implícita ou explicitamente) na ideologia do maternalismo, não refletiu essas características nas práticas escolares que, contrariamente, se cristalizaram em torno do autoritarismo, do distanciamento e da discricionariedade.

A revolução de abril de 1974 implicou profundas mudanças na formação inicial dos professores do atual ensino primário, sem alterar substancialmente a situação de feminização da profissão docente, neste ciclo de ensino. Fátima Pereira e Amélia Lopes (2004), focalizadas nas conceções das professoras sobre as crianças e as relações que com elas desenvolvem, em contexto escolar, referem que a dimensão do *maternalismo* foi decisiva para se compreenderem, não só as suas perceções e teorias implícitas sobre a infância, como também as ambiguidades e sentimentos contraditórios que exprimem sobre os alunos.

Vários estudos de Fátima Pereira e de Amélia Lopes testemunham que houve uma profunda transformação no conceito de aluno, que integra, agora, a condição de ser criança, redimensionando-a, desenvolvendo novas competências, formas de interação e que apesar de socializado pela escolarização, existindo em função dela, aprendeu a subvertê-la, ora rejeitando-a pela apatia e recusa face ao trabalho escolar, ora manipulando-a pela sedução e os afetos que desperta nas professoras.

Embora de modo ressemantizado, os discursos sobre o aluno ideal remetem-nos para as proposições relativas à subjetivação, subjacentes à origem da “forma escolar”. Esta contradição latente – conceção de aluno ideal e expressão de aluno real – parece-nos estar ancorada quer nos discursos educativos que se exprimem na formação inicial quer nas especificidades implicadas no facto da ação docente no 1.º Ciclo do Ensino Básico constituir, essencialmente, um trabalho de mulheres.

A feminização tem efeitos múltiplos sobre a educação escolar, entre eles, sobre as formas de organização do trabalho docente. Deste ponto de vista, a feminização permite compreender o trabalho das professoras, tendo como referência o trabalho doméstico, mais do que o trabalho industrial, ou outros setores de serviços, já que o trabalho doméstico é tido como definidor das atividades ditas femininas e tem presença inexorável. No entanto, este facto poderá permanecer inexplicável se não levarmos em consideração, igualmente, as relações de género, enquanto referência fundamental de trabalho para as professoras, sendo que a questão de género é relevante na análise do processo de trabalho docente.

Nesta reflexão sobre a predominância das mulheres na docência, impõe-se realizar uma reflexão diferente com Tadeu da Silva (1995). O autor sustenta que o pensamento educacional é inflexivelmente machista e masculino e, conseqüentemente, as próprias formas de conhecer, ensinar e aprender são problematizadas como expressando, de forma privilegiada, a experiência e a perspectiva masculinas. Na sua perspectiva, o pensamento sobre a educação, corporizado no currículo, é hegemonicamente masculino – magistério feminino, currículo masculino. Porém, paradoxalmente, como afirma, a educação institucionalizada atribui à mulher um papel contraditório, “o de produzir um homem racional a partir da sua suposta – feminina – irracionalidade” (Silva, 1995: 130).

A posição subordinada das mulheres, numa sociedade marcadamente androcêntrica, levou as professoras, numa primeira etapa da sua incorporação massiva à docência, a adotar os valores dominantes e a transmiti-los com maior convicção e rigor do que os homens. No entanto, Tadeu da Silva (1995: 130) tem demonstrado que “os diferentes movimentos feministas têm contribuído, de forma importante, para alterar radicalmente a cena teórica, cultural e política contemporânea”. De facto, a contestação dos movimentos feministas ao conhecimento, ao acontecimento, ao currículo de matriz masculina, tem abalado velhas crenças de base patriarcal.

O mais importante, como reconhece Tadeu da Silva (1995: 131), é talvez aquele que se centra na análise dos valores e das características que refletem as experiências diferenciadas de género. Do ponto de vista feminino, são criticadas a perspectiva e a experiência masculina por enfatizarem o cultivo de uma personalidade aquisitiva, competitiva, individualista e dominadora, exprimindo uma visão fechada, determinista e fixa da realidade. Estes valores masculinos opor-se-iam a uma experiência feminina,

centrada na preocupação pelos outros, na vida comunitária, na solidariedade e num tipo de pensamento que ressalta o múltiplo, o aberto e o imprevisível.

O dilema que se coloca é que os primeiros valores, embora indesejáveis do ponto de vista da democracia e da justiça, são exatamente os valores e as características que dão ao homem o seu poder e dominação, enquanto os segundos valores, desejáveis de uma perspectiva de igualdade social, são precisamente aqueles que servem para reforçar e justificar a posição subalterna das mulheres, sendo certo que “é preciso reverter a situação com a introdução do ponto de vista e da experiência feminina na escola e no currículo”, tendo que “deixar para trás a concepção racionalista profundamente arraigada na análise e na prática educacionais” (Silva, 1995: 131).

2. Profissionalismo e profissionalidade docente

Os professores fazem parte, como vimos, de uma semiprofissão, embora se trate comparativamente com as profissões liberais, de um trabalho intelectual que tem um reconhecimento formal, através de um saber especializado e escolar. A profissão dos professores, tal como qualquer profissão, “é uma representação daquilo que os atores sociais no seu trabalho querem ser e que reivindicam para conseguirem que seja legitimado e protegido pelo Estado” (Caria, 2000: 209).

É esta dimensão, que passa pelo Estado enquanto trabalho simbólico de representação do que se quer ser, que permite a António Nóvoa (1987: 56) afirmar que o profissionalismo é um processo histórico de mobilidade social coletiva, isto é, de representação da posição social dentro dos processos históricos de transformação do campo social onde o grupo trabalha. O autor reconhece que os professores portugueses têm uma história de lutas sociais e políticas que é contraditória, pois, em períodos históricos diferentes, tanto reivindicam a aproximação ao Estado no sentido de garantir a autonomia e a independência da profissão face à religião, como, mais tarde, reivindicam a cisão com o Estado e a sua administração central com o mesmo objetivo de autonomização e lutando contra a sua “funcionalização”.

De realçar a argumentação de Amélia Lopes (2007) quando diz que a relação entre o profissionalismo, enquanto sistema de valores, normalmente otimista, para a melhoria da ordem social (que enforma a relação dos profissionais com os seus clientes, as suas identidades de trabalho e as suas práticas profissionais) e o profissionalismo, enquanto sistema de controlo do grupo profissional sobre o domínio social que lhe é próprio⁴³, pode não ser de antagonismo, mas de confluência. No caso dos professores, a detenção de um conhecimento próprio (e valorizado), socialmente controlado pelo grupo profissional (determinando os modos de pensar sobre os problemas que recaem sobre o seu domínio, mesmo que em parceria) pode aparecer, até, como antídoto a um profissionalismo

⁴³ Para Julia Evetts (2003: 395), corresponde, à primeira, uma conceção de profissionalismo como “sistema de valores normativo” e, à segunda, uma conceção de profissionalismo como “ideologia dos poderes ocupacionais”. Para a autora, estas duas vertentes podem coexistir e equilibrar-se de forma diferente e dinâmica em diferentes grupos ocupacionais.

tradicionalmente heterorregulado pelo Estado ou pelos saberes científicos, que tem tido por resultado a sua desprofissionalização⁴⁴.

Contreras Domingo considera que o termo profissionalismo⁴⁵ tem vindo a ser evitado por alguns autores – e a ser substituído pelo de profissionalidade – alegando que ele “mistura uma descrição ideologicamente afetada do estatuto e dos privilégios sociais aos quais aspira” (2003: 46) e que é visível no desejo dos professores em se distinguirem de outras profissões. Aspirações que, como refere, dizem respeito à forma de conceber e viver o trabalho do professor, ao mesmo tempo que na profissionalidade se inscreve a forma de dotar a realização do ensino de conteúdo concreto. A recusa da ideologia do profissionalismo e da racionalidade técnico-científica que o fundamenta, passa pela adoção da valorização do “valor da profissionalidade como modo de resgatar o que de mais positivo tem a ideia de profissional no contexto das funções inerentes à docência” (Domingo, 2003: 47). Enfim, uma ação docente que não pode ser objeto nem de uma definição prévia nem de uma definição unidimensional.

Na opinião de Contreras Domingo, não há compromissos instrumentais prévios à ação docente, mas princípios reguladores desta ação que adquirem corporeidade através de intervenções concretas, com sujeitos concretos e em contextos concretos. Princípios estes que o autor identifica como dimensões da profissionalidade docente, em função do “compromisso de caráter moral” do professor, da relação com a comunidade social, na qual os professores devem realizar a sua prática profissional, e da competência profissional que os professores devem assumir no âmbito das suas funções profissionais (Domingo, 2003: 49). Nestes termos, amplia o autor, é possível afirmar-se que a profissionalidade se refere às qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o seu trabalho educativo, carregado de imponderáveis que, contudo, não eximem o professor de tomar decisões.

Nesta linha de pensamento, a profissionalidade constitui “a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de conhecimentos, destrezas, atitudes e

⁴⁴ A autora esclarece que não está a propor um princípio de autorregulação *tout court*. Está a argumentar a favor de uma autorregulação que limite o princípio de heterorregulação a que, historicamente, tem obedecido a configuração da profissão docente. Para o que, como já defendeu, dadas as consequências nefastas das ações heterorreguladoras nas culturas docentes, são necessárias parcerias solidárias e simétricas entre os professores, as universidades e a administração.

⁴⁵ Segundo Domingo (2003), a vulnerabilidade do profissionalismo radica no facto de sacrificar aos interesses corporativos dos professores, e à necessidade subsequente de um reconhecimento e de um prestígio social equivalente ao das profissões liberais clássicas, a autonomia profissional que se constrói em função de um quadro de referências externo e estranho aos contextos de intervenção educativa.

valores que, no fundo, constituem a especificidade de ser professor” (Gimeno, 2003: 65). Situar-se, pois, num contexto de profissionalidade e não de profissionalismo significa assumir uma forma subjetiva e situada dentro de uma dinâmica ditada, justamente, pelos contextos. Na verdade, a “subjetividade profissional é sempre uma subjetividade situada, construída e desconstruída num devir que é também um “saber fazer” de sentidos, condutor da ação e dos modos de pensar e sentir a profissão” (Sanches, 2002: 2).

Amélia Lopes que se tem dedicado ao estudo das identidades profissionais docentes, sobretudo dos docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico, vem, igualmente, corroborar esta perspetiva quando refere que parece “inegável que, pelo menos na comunidade científica portuguesa, as referências, quer à identidade, quer à profissionalidade, tendem a tomar o lugar das referências ao profissionalismo”, sustentando que o facto de encontrarmos nas publicações, em Portugal, “uma maioria de títulos com o termo identidade pode indiciar um deslocamento dos interesses de investigação da “sociedade das profissões” para as “comunidades profissionais” (2004: 72-73). A profissionalidade entendida deste modo pressupõe uma nova construção identitária, isto é, “uma nova forma de conceber a relação dos professores com a sua profissão e da profissão com a sociedade, forma essa em que se abandona uma perspetiva absoluta [profissionalismo] em favor de uma perspetiva relativa [profissionalidade], o único em favor do diverso, o exterior em favor do interior” (Lopes, 2004: 74).

A autora utiliza o termo identidade profissional com o mesmo sentido de profissionalidade docente, defendendo que a intensidade com que o termo identidade é hoje usado é demonstrativa de que são as relações humanas e as relações com o saber que estão fundamentalmente em causa, “numa fase de transição paradigmática que estamos a atravessar e que aponta para a existência de profissionalidades diversas” (Santos, 2000: 39). A profissionalidade supõe, neste contexto, a existência de um “nicho” que desloca o centro da “produção da profissão” e, conseqüentemente, da construção da identidade profissional, para dentro da própria atividade docente, num abandono da “teoria dos traços” para uma nova conceção de profissão concebida pelos próprios docentes nos seus contextos reais de trabalho.

Associando a perspetiva de Lopes (2004) com a que é transmitida por Tardif e Lessard (2005), torna-se possível argumentar que parece existir uma proximidade entre elas que passa, sobretudo, pela ênfase que é colocada na profissão docente como sendo

essencialmente uma profissão de relações e desenvolvida num contexto de interações múltiplas. Neste sentido, para que a profissionalidade docente se afirme e exerça em liberdade, em interdependência e em igualdade, tem que ser estabelecida através da ação comunicativa e interativa entre todos os docentes.

Maria do Céu Roldão, partindo do entendimento de profissionalidade como “conjunto de atributos, socialmente construídos, que permitem distinguir uma profissão de outro tipo de atividades igualmente relevantes e valiosas” (2005: 108-109), privilegia quatro asserções que caracterizam sociologicamente uma profissão:

- a) O reconhecimento social da especificidade da função associada à atividade, por oposição à indiferenciação;
- b) O saber específico indispensável ao desenvolvimento da atividade e sua natureza;
- c) O poder de decisão sobre a atividade desenvolvida e consequente responsabilização social e pública da mesma;
- d) A pertença a um corpo coletivo que partilha, regula e defende, intramuros desse coletivo, quer o exercício da função e o acesso a ela, quer a definição do saber necessário, quer o seu poder sobre a mesma que lhe advém essencialmente do reconhecimento de um saber que a legitima.

De acordo com Fátima Sanches (2000), quando se perspetiva a profissionalidade docente e os modos como os professores constroem e vivem a sua profissão, há a salientar uma “perda de sentido” e de rumo profissional que terá conduzido a um individualismo tendencialmente anómico e ao desencanto de alguns docentes, a predominância de um racionalismo técnico que emana de algumas orientações oficiais sobre a escola e imprime pendor instrumentalizante à ação profissional e, por último, um revigorar de formas de controlo oficial sobre os professores, o qual, aliado ao racionalismo técnico, tende a ofuscar as finalidades profissionais de ordem não instrumental. Na perspetiva da autora, a estes elementos de regulação externa intervenientes na profissionalidade docente poderão, juntar-se outros que interrogam a necessidade, a possibilidade e o lugar de uma nova profissionalidade docente.

Na verdade, são vários os sinais de mudança da imagem profissional do professor, política e socialmente construída, discutindo-se a natureza do profissionalismo e assistindo-se à emergência de novas retóricas configuradas de uma nova profissionalidade docente. Esta nova profissionalidade docente é, como refere Fátima Sanches, rigorosa tanto no que respeita ao pensamento como à ação, na medida em que exigirá “padrões elevados de ética profissional, uma consciência deontológica lúcida e desperta e uma participação colegial ativa em setores diversos da governação escolar [...] autonomia na tomada de decisões que afetam os professores, um período prolongado de educação profissional, dedicação exclusiva à profissão, avaliação entre pares [...] e tem ainda como condição *sine quo non* um conhecimento profissional aberto à atualização e à construção coletiva, um corpo de saberes inacessível ao público em geral [...] que dê valor às interações colegiais e à criação de escolas como organizações aprendentes, incentivadoras dos níveis mais elevados de atualização profissional dos professores” (2000: 4).

Uma “nova” profissionalidade, para Fátima Sanches (2000), significa perspetivar a profissionalidade docente “como liderança pedagógica colegial”, como “tato pedagógico⁴⁶”, tornando-se imperioso contrariar a visão tecnicista e reducionista do trabalho do professor, sendo que a oposição ao tecnicismo no ensino é necessária porque ele se inscreve numa conceção bafienta de profissionalidade e porque tende a ignorar ou fazer “tábua rasa” de outras formas de conhecimento profissional dos professores, bem como das diversidades culturais da escola. Para além disso, acrescenta ainda Sanches (2000), o tecnicismo secundariza dimensões profissionais de extrema relevância, as dimensões sociais e éticas da profissão e, nessa medida, descarta o desenvolvimento de autonomias partilhadas dos professores nos contextos das escolas.

A profissionalidade docente é, de algum modo, marcada pela questão do controlo ideológico e do controlo técnico do ensino, podendo levar, contudo, à aceitação e reconhecimento da autonomia profissional dos professores, que possibilite assumir as responsabilidades pelas decisões tomadas nos contextos escolares. A construção e afirmação da profissionalidade docente dependerão da afirmação dos professores como profissionais reflexivos, dando, na nossa perspetiva, um contributo decisivo no âmbito de um processo de redefinição do trabalho docente. A nova profissionalidade permitirá a

⁴⁶ O conceito de “tato pedagógico” deve-se a Van Manen (1991) que procurou descrever como a ação pedagógica pressupõe conhecimento tácito organizado que transcende, em muito, os aspetos teóricos, académicos e técnicos.

possibilidade de os professores encontrarem maiores espaços de autonomia para poderem (re)criar novas formas de construção identitária e de conceber e de viver o trabalho docente, assumindo uma pedagogia de compromisso coletivo, de responsabilidade, de criticidade e de reflexividade.

Estamos em crer que os maiores desafios hoje colocados aos professores exigem uma rutura com padrões de conduta convencionais e a adesão a princípios de equidade, de diferenciação e de gestão curriculares que, obrigatoriamente, exigem dos professores a reinvenção de uma nova profissionalidade, tal como sublinham Leite e Fernandes (2010). Nesta reinvenção dessa nova profissionalidade docente deixamos um lugar de destaque ao conhecimento profissional dos professores e ao sentido que pode dar à atividade docente. Caso contrário, a falta de sentido do trabalho docente pode levar os professores, que já se debatem “quotidianamente com problemas de grande complexidade técnica e científica, no quadro de uma crise global das organizações escolares e de uma enorme dificuldades de afirmação de uma imagem social desvalorizada” (Nóvoa, 1991: 64), a viver numa permanente tensão profissional, gerando um mal-estar contínuo.

O espaço de interpelação que, de seguida, se apresenta visa, neste contexto, contribuir para uma reflexão sobre a problemática do mal-estar docente.

3. A problemática do mal-estar docente

Vários estudos têm vindo a debruçar-se sobre o mal-estar dos professores, contribuindo, indubitavelmente, para a reflexão acerca dos desafios pessoais e profissionais que se colocam atualmente aos professores e, conseqüentemente, para a reflexão acerca da própria configuração do trabalho e da profissão docente. Segundo Amélia Lopes (2001b: 286) os estudos sobre mal-estar docente integram-se no paradigma do professor como pessoa e ensaiam uma articulação entre componentes pessoais e sociais da problemática.

Os estudos realizados sobre este fenómeno consideram-no produto de dimensões pessoais e contextuais. No entanto, a maioria dos estudos realizados caracterizam-se conceptualmente por entenderem a dimensão psicológica do fenómeno (Lopes, 2001b) como dimensão a privilegiar. Contudo, não pode ser reduzido exclusivamente do ponto de vista da sua configuração, génese e implicações a essa dimensão puramente psicológica. Estes estudos caracterizam-se, igualmente, por conferirem projeção quer às “condições sócio-laborais em que se exerce a docência” (Esteve, 1995), quer às dificuldades sentidas pelos professores em assumir o exercício da sua profissão, tendo em conta as exigências e os desafios permanentes com que são confrontados.

Segundo Ariana Cosme (2004: 186), diferentes tipos de discursos sobre esta problemática têm sido produzidos, como é o caso dos discursos de teor conservador, os discursos de natureza corporativista ou, ainda, os que espelham uma perspetiva entusiasta e militante da ação profissional dos professores. Os discursos de teor conservador caracterizam-se por serem elitistas e por se construírem com base numa “nostalgia” que tende a propor alternativas que passam pela necessidade de restaurar a autoridade incontestável dos professores, remetendo a resolução do problema do mal-estar docente para entidades exteriores aos próprios professores e à sua intervenção pessoal e profissional. Os discursos de natureza corporativa são credores das abordagens que tendem a entender a escola como um espaço de reprodução social (Bourdieu, 1987) e, em consequência, os professores meros reprodutores do estatuto e da hierarquia social vigentes. Este tipo de discursos, sobretudo os que são produzidos pelas organizações sindicais, “partilha com os discursos conservadores do mesmo tipo de fatalismo” (Cosme, 2004: 186), distanciando-se, no entanto, relativamente aos seus pressupostos políticos.

Ao sustentarem que o problema do mal-estar docente está na falta de meios e de recursos ou nas carências sócio-económicas das famílias dos alunos, estão a assumir que,

mais uma vez, deixa de competir aos professores a possibilidade de “repensar a ação profissional que protagonizam” além de fomentar, cada vez mais, “as representações fatalistas dos professores relativamente às dificuldades do exercício da profissão” (Cosme, 2004: 186). Os discursos voluntaristas daqueles que tendem a responsabilizar excessivamente os professores quer pelo seu desencanto profissional, quer pela ausência de respostas que contribuam para resolver tal desencanto. Estes discursos caracterizam-se por pretenderem fomentar “respostas inovadoras e até criativas”, porém “tendem a minorizar a amplitude das exigências de caráter institucional” (Cosme, 2004: 186).

Com uma análise de cariz psicológico, Esteve (1995) traça um quadro impressionante dos problemas que hoje afetam os professores, identificando os principais desafios com que estes se deparam tanto a nível individual, como a nível coletivo. Na opinião do autor, o mal-estar docente corresponde a uma variável psicossocial, intermediária entre as exigências sócio-educativas de mudança e as práticas rotineiras e estereotipadas da grande maioria dos professores, que designa por “ansiedade inibidora”. Esta tem origem na perceção pelo professor de que não possui os recursos necessários para os pedidos que lhe são dirigidos e que lhes são apresentados como modelos ideais pela formação que, entretanto, para além de separar a aquisição de conhecimentos das relações interpessoais, pouco ou nada informa o professor sobre as circunstâncias reais em que se exerce a sua atividade profissional.

Na opinião de Esteve (1995), competirá à formação dotar os professores das condições de antecipação necessárias para impedir a ansiedade inibidora e permitir a ansiedade que pode ser fonte de procura de novos meios necessários à dinâmica da participação na mudança. Partindo da assumpção da presença e dos mecanismos de produção do mal-estar docente, o autor estrutura um programa que designou por “abordagem preventiva”, assente nos pilares da formação inicial dos professores e na indispensabilidade de articular estruturas de apoio ao professorado em exercício. Esta articulação permitiria apoiar “os professores que ainda não lograram uma via de atuação prática suficientemente coerente a evitar flutuações e contradições no seu estilo docente” e mesmo aqueles que “reconhecendo a sua falta de recursos para dominarem as situações de ensino, recorreram à inibição e à rotina como meios para atenuar a sua implicação pessoal face a problemas que lhe escapam” (Esteve, 1992: 134).

O autor afirma que há uma distância incomensurável entre o ideal a que inspiram as práticas pedagógicas dos professores e as práticas que esses mesmos professores são capazes de assumir e implementar, enunciando algumas reações decorrentes do desencontro entre “os ideais pedagógicos assimilados durante a formação inicial” e uma prática longe de consubstanciar esses ideais, referindo como exemplos “o predomínio de sentimentos contraditórios, sem conseguir esquemas de atuação prática que resolvam o conflito entre ideais e realidade; negação da realidade devido à sua incapacidade de suportar a ansiedade; contínua comparação entre a sua prática pedagógica e os ideais que desejaria alcançar” (Esteve, 1992: 147). É deste modo que, segundo o autor, é possível “afrontar os principais problemas práticos que preocupam os professores debutantes” (Esteve, 1992: 147). Mais tarde, o autor, ainda se referirá às “estratégias para evitar o mal-estar docente no processo de formação permanente de professores”, enfatizando o papel da comunicação para “a partilha dos problemas para que eles não se acumulem, exprimindo as suas dificuldades e limitações para trocar experiências, ideias e conselhos com os seus colegas e com os outros agentes da comunidade escolar”, uma vez que na sua perspetiva, “o isolamento conduz à acumulação de problemas não-resolvidos e favorece o aparecimento dos dois obstáculos para a realização do professor: a inibição e a rotina” (Esteve, 1992: 160).

Dentro de uma matriz psicológica, Saul Neves de Jesus (2002) apresenta um programa constituído por um “conjunto de exercícios, nomeadamente partilha de experiências profissionais com colegas, identificação de fatores particulares de *stress*, identificação de possíveis estratégias a utilizar para a resolução dos problemas identificados, formulação de um programa de *coping* personalizado, substituição de crenças irracionais por crenças mais adequadas, análise de possíveis estratégias para gestão de situações de (in)-disciplina dos alunos na sala de aula, treino de assertividade e relaxamento” (Jesus, 2002: 48). Este programa que o autor apresenta afigura-se apenas como treino de competências para a resolução de problemas, que transpõe para um contexto escolar uma intervenção de cariz psicoterapêutico.

As perspetivas que se inserem numa linha psicológica restringem-se a reclamar “estruturas pessoais flexíveis, diferenciadas e dinâmicas ou, pelo menos, um contexto escolar que, aberto à relação, permita a metabolização de ansiedades inevitáveis, funcione como suporte social e contribua para o desenvolvimento das dimensões pessoal e

profissional dos professores, doravante inseparáveis, a prática profissional tornou-se essencialmente psicológica” (Lopes 2001a: 57).

Contrariamente a Esteve (1992) e a Jesus (2002), Lopes (2001b) garante que as mudanças que dizem respeito à relação da escola com a sociedade assumem especial relevância. No entender da autora, a sociedade caracteriza-se mais pela imprevisibilidade e pelo conflito que pelo consenso e pela previsão e a escola procura novos sentidos para duas das suas tradicionais razões de existência: a seleção e mobilidade sociais, a socialização para uma subjetividade conformista (através dos seus parâmetros de rendimento e de comportamento).

Nas fontes vinculadas às motivações pessoais e à formação inicial, Lopes (2001b) argumenta que o que está em foco na pessoa que escolhe ser professor é o que a formação lhe faz, sendo que uma e outra têm por pano de fundo as mudanças sócio-educativas. As motivações pessoais dizem respeito às razões que estão subjacentes à escolha da profissão, mais propriamente, ao curso de formação inicial que pode ou quer aceder. A escolha da profissão é produto da interação entre fatores pessoais de tipo biográfico e a interpretação que eles permitem fazer do que, na sociedade, se representa como sendo o estatuto e o papel profissional. Ora, acrescenta, na medida em que há alterações na definição ou na representação dessa função, as escolhas da profissão espelharão essas alterações. Neste domínio, as mudanças parecem incidir no tipo de população recrutada e na qualidade da escolha, sem que exista, necessariamente, uma correlação positiva entre os dois fatores.

A rotina na ação docente constitui, na perspectiva de Lopes (2001b), o núcleo do mal-estar docente. Na verdade, a rotina consiste numa ação educativa formal a que os professores acabam por “aderir” devido à mobilização excessiva de mecanismos de defesa, com vista a controlar a ansiedade que emerge da discrepância pressentida entre o seu ideal profissional (moldado na formação inicial) e a realidade profissional encontrada. De acordo com a autora, são três as razões que têm impedido os professores/formadores, enquanto coletivo, de modificar as práticas docentes: a) a falta de alternativa; b) o seu caráter irrealista e individualista; c) o modo profundo como a rotina toca os alicerces mais básicos que estruturam as nossas sociedades e, por consequência, as nossas subjetividades. Esta última parece ser a mais importante pelo seu conteúdo e pelo modo como se reflete nas outras. Com efeito, nenhuma outra profissão foi tão essencial à construção das subjetividades que, apesar das mudanças, temos ainda por herança.

Como defende Lopes “foi a escola (através dos seus professores) que «ensinou» sobretudo ao povo, e à parte de povo de cada um, as «virtudes» da docilidade e da conformidade, produzindo relações sociais sobretudo marcadas pela dominação/subjugação, legitimando uma hierarquia social de classe com uma hierarquia social de saber, traduzindo, assim, também os votos de igualdade numa desigualdade merecida” (Lopes, 2001b: 276). O que autora nos propõe é uma perspetiva que valoriza a profissão e a ação profissional dos professores com o modelo escolar existente, não pretendendo que se subordine a dimensão pedagógico-cultural à dimensão relacional e, consequentemente, se desvalorize o papel do professor como agente de transmissão e apropriação de cultura.

Nesta linha de pensamento, Ariana Cosme (2004) ratifica que o mal-estar docente é uma situação que, em larga medida, se explica em função da importância crescente que a organização escolar tem vindo a assumir. Na verdade, como afiança, “atribui-se à escola mais responsabilidades sociais, porque se tornou numa instância educativa decisiva nas sociedades contemporâneas” e porque constitui “um recurso inestimável face à própria crise dos dispositivos tradicionais de regulação social” (Cosme, 2004: 188). Continua a autora, dizendo que o que se pretende é que os professores passem a focalizar as suas energias e saberes para intervirem em escolas que hoje são percorridas por novos públicos, tornando-se espaços mais heterogêneos e passem a conviver com problemas de natureza social. Neste sentido, admite que “face a um desafio pedagogicamente tão ambicioso, é de esperar que nem sempre os professores façam bem o seu trabalho pois é parte integrante dos riscos que hoje os professores correm no decurso da sua ação profissional. De contrário, não se pode responsabilizar os professores pela incompetência que possam manifestar quando têm que lidar com problemas que escapam à sua experiência profissional, aos seus saberes e principalmente às suas funções” (Cosme, 2004: 191).

É este tipo de mal-estar que, segundo a autora, está a afetar profundamente os professores não só pelo envolvimento em situações que, por si, são incomensuráveis face às suas possibilidades de resposta, desgastando-o inutilmente numa intervenção que provavelmente ficará aquém tanto dos resultados desejados, como dos resultados desejáveis. É, pois, neste contexto, que Cosme (2004) enuncia dois tipos de razões que poderão estar na origem do mal-estar docente: a) as razões relacionadas com a gestão das

responsabilidades sociais das escolas; b) as razões relacionadas com a gestão das responsabilidades pedagógicas dos professores.

Em suma, o mal-estar docente não poderá ser entendido como um fenómeno exterior aos professores. Implica, pelo contrário, o reconhecimento do seu protagonismo seja como docentes, mediando a relação dos alunos com o saber ou assumindo decisões que digam respeito à vida escolar, seja como professores, intervindo na definição das condições necessárias para o exercício da sua atividade, seja ainda como cidadãos que não se demitem da vida em sociedade. Por isso, a resposta ao desafio que o sofrimento constitui para os professores passa “pela reinvenção da profissão docente como uma das dimensões fundamentais do próprio processo de reinvenção da Escola” e pela assumpção por parte dos professores “de um papel catalisador da organização de ambientes de trabalho e proponente de dispositivos de regulação que permitam aos alunos participar ativamente como cogestores do quotidiano das salas de aula onde participam, formando-se também, como pessoas e socializando-se em função destes parâmetros” (Cosme, 2004: 211). Reconhecemos, por isso, a importância de se considerar a imprescindibilidade e os limites da ação dos professores e a necessidade de serem os próprios professores a definir o seu campo de intervenção e os sentidos da mesma, quer enquanto condição do sucesso da mesma, quer enquanto condição da definição de uma profissionalidade que se deverá construir através da afirmação de novas dimensões e perante as novas condições de vida e de trabalho no mundo em que vivem.

Na sequência do que temos vindo a afirmar sobre a profissão docente, consideramos que é chegado o momento de interpelar e de interpretar os discursos, relacionados com a proletarização da profissão docente, que têm vindo a analisar as possibilidades e as limitações com que se confrontam os professores para construírem a sua [nova] profissionalidade. O ponto seguinte abordará, portanto, a problemática da proletarização da profissão docente.

4. A proletarização da profissão docente

A análise da proletarização da profissão docente deverá ser abordada de forma contextualizada, tendo em conta o momento histórico-social e o paralelismo que habitualmente se estabelece entre o impacto do tipo de racionalização que o *taylorismo* introduziu na organização do trabalho industrial e o tipo de impacto da racionalização que, através do currículo e da gestão curricular, se estabeleceu sobre a ação profissional dos professores. O tipo de racionalização que, através do controlo do currículo e da sua gestão, se estabelece sobre os professores aponta, efetivamente, “para a progressiva desqualificação dos docentes, remetidos que são para funções de mera execução, destituídos na prática de capacidades de conceptualização” (Neto-Mendes, 1999: 129). A consequência mais grave, como acrescenta o mesmo autor, é a perda de controlo sobre o seu trabalho, submetido a uma lógica racionalizadora *taylorista*, cujos fundamentos lhes são externos e que aproximaria o professor do operário. Com efeito, o tipo de racionalização que o *taylorismo* introduziu na organização industrial do trabalho prende-se com a decomposição das tarefas, reduzindo os operários a meros executores de ações fracionadas que são construídas mediante um processo rotineiro e estereotipado, do qual são alienados, levando-os a perder o sentido global das ações que realizam.

Apesar de não se poder falar de uma equivalência, mas apenas de um certo isomorfismo entre a experiência dos operários, através da “organização científica do trabalho” proposto pelo modelo de racionalização de Taylor, e a experiência dos professores através do currículo e da sua gestão, torna-se possível compreender os efeitos de dissociação entre o momento de conceção e o momento de execução como um processo que tende a desqualificar os executores pelo facto de perderem o controlo sobre o processo que realizam. O fenómeno de proletarização dos operários da indústria poderá, nestes termos, servir como uma referência para estudar a especificidade desse processo ao nível da função docente. Os defensores da tese da proletarização docente enfatizam o paralelismo entre o modelo de racionalização proposto por Taylor – a forma de especialização intrínseca ao *taylorismo* foi transportada para dentro das escolas como um movimento de eficácia no trabalho – e a emergência do currículo enquanto instrumento de controlo da ação dos professores, estando o currículo estreitamente relacionado com as estruturas económicas e sociais mais amplas (Apple, 1989).

De facto, para Michael Apple (1989), o caminho da proletarização, apoiado por uma tecnologia de gestão “taylorista” com o objetivo de “racionalização” e de “controlo”, tem como sentido a intensificação e a divisão do trabalho.

O sentido da “intensificação do trabalho” tem como principal objetivo o de dar ao professor a “crónica sensação de trabalho”, o que contribui para a perda de autonomia e para a redução da sua sociabilidade, inibindo-o, mesmo, de se relacionar com o próprio campo profissional. O sentido da “divisão do trabalho”, como diversificação do trabalho, faz parte de uma “dinâmica de desqualificação intelectual” que contribui para o despojamento dos conteúdos e finalidades que constituem a sua profissão, deixando-os dependentes de especialistas. Com efeito, Apple vê a diversificação do trabalho como uma “complexificação de papéis” numa “carreira docente vertical”, apoiada numa formação em que a especialização é particularmente desejada e caracterizadora de profissionalidade. Como insiste, “a conceção profissional aceita e promove a diferenciação dos professores e da função docente” (Apple, 1989: 80), sendo que a “diversificação” significa “dispersão”, que conduzirá inevitavelmente a uma redução efetiva da qualidade do ensino público de educação.

O que se pode afirmar é que a função docente tem passado por um processo de reconfiguração do ponto de vista político e técnico que conduziu à burocratização e à intensificação do trabalho docente e a novas formas de requalificação desse trabalho (Apple, 1989). De acordo com esta perspetiva, a “função docente fica reduzida ao mero cumprimento das prescrições externamente determinadas, perdendo de vista o conjunto e o controlo da tarefa” (Domingo: 2003: 19) e a escola passa a ser encarada como um *locus* de “reprodução cultural” e de “reprodução social” (Bourdieu, 1987) ou, como prefere dizer Althusser (1980), um espaço onde se corporiza o “aparelho ideológico do Estado”. Neste contexto, o Estado sempre exerceu sobre os professores um permanente e incessante controlo. Este controlo foi conseguido pela racionalidade imposta ao seu trabalho, retirando-lhes sistematicamente um capital essencial, o saber emancipatório.

Amélia Lopes, a este propósito, salientou que a “escola, tendo sido pensada para instruir e para emancipar, (en)formou e subordinou sempre através do saber negado” (Lopes, 2001a: 343) ou como abona António Nóvoa (1987), mais do que do que meros transmissores de conhecimentos, os professores são agentes ideológicos que na perspetiva do Estado, importa controlar.

O Estado conseguiu este controlo sobre os professores através de um forte apelo ao profissionalismo que, na perspectiva de Evetts (2003), obedeceria à necessidade de constituição da nova base subjetiva que falta às economias globais e mercados internacionais, que poderão transportar em si novas subordinações. A autora conclui que esses apelos, por parte do Estado ou dos grupos dominantes, representam, efetivamente, um mecanismo de controlo social. O Estado conseguiu este controlo através de uma racionalidade técnico-científica que imprimiu deliberadamente sobre os professores e sobre a natureza do seu conhecimento profissional, sendo, em larga medida, “credora das transformações globais que a modernidade potenciou aquando da crença dos iluministas no progresso racional, no triunfo da tecnologia sobre a Natureza e na capacidade de melhorar a condição humana através deste manancial de conhecimento e de saber científico e tecnológico especializado ao campo das reformas educacionais” (Hargreaves, 1998: 9).

Contreras Domingo (2003) justifica a importância da racionalidade técnico-científica pelo modo como foi contribuindo para que os professores resistissem ao processo de desqualificação social e profissional a que se encontravam sujeitos, afirmando-se como elementos de uma classe profissional, que resultou na afirmação do profissionalismo como ideologia. Esta ideologia que acabou por se constituir como um instrumento de controlo da profissão docente, no momento em que os docentes fizeram depender a qualidade das suas competências profissionais dos especialistas. De acordo com a racionalidade técnico-científica, estas competências técnicas seriam, de acordo, determinadas por especialistas e investigadores. Como sugere, é através do processo de proletarianização que “se produz uma perda de controlo sobre as formas de realização do trabalho e sobre as decisões técnicas do mesmo”, o que, no caso dos professores, contribui para incentivar o processo de proletarianização ideológica “relacionada com a perda de controlo sobre os fins e os objetivos sociais para os quais se orienta o trabalho” (Domingo, 2003: 23).

Tal como refere Contreras Domingo (2003), comprova-se, por essa via, que a proletarianização é “um fenómeno mais complexo do que uma simples perda de qualificação técnica, já que as perdas profissionais podem ser interpretadas não como uma perda de capacitação técnica, mas como perda do sentido ideológico e moral do trabalho” (2003: 23-24). Nesta perspectiva, encontramos uma imagem técnica do trabalho docente, apontando para a “subtração progressiva de uma série de qualidades que conduziram os professores [...] à perda de controlo e sentido sobre o próprio trabalho, ou seja, à perda de autonomia”.

Porém, no campo educativo, a proletarianização não assume apenas uma dimensão técnica, trazendo, além disso, a marca do controle ideológico que dita, entre outros fatores, a “perda de um sentido ético implícito no trabalho do professor” (Domingo, 2003: 33).

O autor destaca três conceitos-chave nesse movimento de racionalização: a separação entre concepção e execução, com consequente desqualificação e perda de controle sobre o processo; a racionalização tecnológica do ensino, quando o docente vê a sua função reduzida ao cumprimento de tarefas; e a intensificação do trabalho/rotinização das tarefas. Neste sentido, a proletarianização é a perspectiva da docência desencarnada de sentido, uma atuação em que não pulsam vida, desejo e projetos de futuro, somente o cumprimento mecânico de discussões e definições sobre a prática educativa. Os professores, assumindo-se como sujeitos coletivos, não se colocam de forma passiva diante das demandas da racionalização e, como atores do campo educativo, reinventam quotidianamente as suas formas de fazer, de construir a vida e a profissão docente. O olhar dirigido à docência a partir dessa perspectiva de análise leva-nos à procura da profissionalização como recuperação do seu sentido ontológico.

Contreras Domingo (2003) destaca, entretanto, os perigos da apropriação acrítica da abordagem da profissionalização, sinalizando as suas ambiguidades e o questionamento quando se refere à docência. No contexto geral, a profissionalização aparece como recurso ideológico, visando neutralizar conflitos e estabelecer hierarquias salariais, enfatizando um conhecimento despolitizado e tecnocrático, tendo como fundamento a racionalização. O domínio de conhecimentos científicos é privilegiado como forma de atuação “isenta de visões de mundo” no campo profissional, práticas que buscariam justificativa apenas no âmbito técnico (2003: 61-62). Esta situação levou os professores a contribuir para a construção de uma visão de profissionalismo docente que, como defende o autor, mais não é do que uma resposta defensiva dos professores a um trabalho que se torna mais alienante.

É neste sentido que o profissionalismo, assumido como “um movimento de autodefesa corporativa”, garante a ilusão de uma autonomia profissional inexistente ou como prefere dizer Domingo (2003), “aparência de autonomia”. Nesta ordem de ideias, a ideologia do profissionalismo, legitimada pelos vínculos que estabeleceu com a racionalidade técnico-científica, contribui de forma paradoxal para a redução de margens de autonomia profissional, despoletando o seu processo de proletarianização, traduzida num pendor mais técnico e menos intelectual. Com efeito, o professor é tanto mais reconhecido

quanto melhor domínio técnico demonstrar na aplicação do conhecimento “pré-existente”, o que nos dá um retrato de uma profissionalidade docente na qual os professores emergem como meros transmissores de conhecimento e executores de ideias implantadas por outros, apesar de serem domínios que lhes deviam ser próprios e diferenciadores da profissão. Infelizmente, ao professor “não se reconhece capacidade para construir conhecimento profissional válido” salienta Fátima Sanches (2000: 4).

Na perspectiva de Tardif e Lessard mais do que se reduzir a questão da profissionalização do trabalho docente à dicotomia profissionalização/proletarização do trabalho docente, “é necessário ligar a questão da profissionalização do ensino à questão mais ampla do trabalho docente” (2005: 27), justificando esta articulação pelo facto de aquela colocar “concretamente o problema do poder na organização do trabalho escolar docente” ” (2005: 27). Esta argumentação encontra o seu fundamento no entendimento de que “uma profissão não é outra coisa senão um grupo de trabalhadores que conseguiu controlar (mas nunca totalmente) o seu próprio campo de trabalho e o acesso a ele através de uma formação superior e que possui uma certa autoridade sobre a execução das suas tarefas e os conhecimentos necessários à sua realização”. A construção do conhecimento, por parte dos professores, implica a capacidade de os professores objetivarem o seu conhecimento para dele se apropriarem e para sistematicamente o melhorarem.

Consideramos que, quaisquer que sejam os desafios e os obstáculos que as condições da sociedade contemporânea colocam à educação, ela continua a ter um compromisso fundamental, que é o de contribuir para a emancipação de todos – professores e alunos – processo que se dá, hoje, mediante a universalização da cidadania. É esse compromisso que legitima a intervenção educativa e que deve direccionar os rumos e a qualidade de sua atuação social. O conhecimento, como refere Adalberto Dias de Carvalho (1998), pressupõe um solo de relações sociais, não apenas como referência circunstancial, mas como matriz, como placenta que nutre todo o seu processamento. O saber aparece como instrumento para o fazer técnico-produtivo, como mediação do poder e como ferramenta da própria criação dos símbolos, voltando-se sobre si mesmo, ou seja, é sempre um processo de intencionalização. Neste sentido, é graças a essa intencionalização que a nossa atividade técnica deixa de ser mecânica e passa a dar-se em função de uma projectividade, ganhando o trabalho sentido.

Em suma, os discursos sobre a proletarianização da função docente trazem projeção ao impacto dos constrangimentos técnicos e ideológicos no processo de afirmação dos professores e no papel de charneira que podem assumir como autores das suas narrativas e da sua profissionalidade. Trazem, igualmente, visibilidade à dimensão política que subjaz ao processo de afirmação e de protagonismo, parecendo encerrar uma visão determinista sobre os sentidos e as direções que a ação dos professores poderá assumir e adotar. Domingo (2003: 30) prefere redefinir o conceito de proletarianização e sustentar que “a proletarianização, num contexto educativo, significa essencialmente a perda de um sentido ético, implícito no trabalho docente”. Esta redefinição do conceito de proletarianização da função docente poderá trazer “algumas resistências e recuperações do significado e da direção no trabalho por parte dos professores”, mas, tal como sugere o autor, “se a posição clássica da proletarianização significava a perda da autonomia motivada pela redução da classe docente a meros executores de decisões externas, a recuperação de um certo controlo pode não ser mais do que a passagem da simples submissão a diretrizes externas, à «autogestão» do controlo externo” (Domingo: 2003: 30).

Isto exigirá, certamente, um redobrar da vigilância crítica por parte dos professores, de modo a construírem as suas narrativas e a sua profissionalidade. As exigências que se colocam, atualmente, aos professores reclamam um pensamento necessariamente crítico e alternativo, próprio de um intelectual autónomo e reflexivo. Esta é uma lógica incompatível com um discurso corporativista e redutor, no sentido em que o intelectual é muito mais do que um membro de um grupo de especialistas. Torna-se necessário resgatar o conhecimento que lhes é próprio e baseados nesse conhecimento procurar construir uma nova profissionalidade docente.

5. O conhecimento dos professores para a (re)definição da profissionalidade docente

A questão da construção de um novo conhecimento profissional docente, enquanto fonte de uma nova profissionalidade, é premente, atendendo à sua importância. De acordo com Amélia Lopes (2007), a nova profissionalidade só pode emergir no contexto do reconhecimento efetivo da profissão docente como uma profissão e, portanto, baseada no reconhecimento dos professores como profissionais, menos executantes e mais autores, mais zelosos do conhecimento que lhes é próprio. De facto, um dos aspetos essenciais da valorização e reconstrução da profissão docente tem a ver com a natureza do conhecimento profissional dos professores. Pelo seu carácter simultaneamente individual e coletivo, reflexivo e prático, o trabalho dos professores é complexo e singular. A sua complexidade é ainda maior, dado que se torna inseparável o desenvolvimento do sujeito profissional do sujeito pessoal, sendo que o modo de ser se espelha no modo de ser profissional. Nesta dialética, é absolutamente impossível separar o sujeito profissional do sujeito pessoal. Aliás, esta separação esteve na origem da crise da identidade do professor que se dá “[...] na medida em que por meio do seu processo evolutivo se foi impondo a uma separação entre o “eu pessoal” e o “eu profissional” do professor” (Nóvoa, 1995: 31).

A relação que se estabelece entre o professor e o aluno confere-lhe também uma especificidade muito própria. Com efeito, na atividade docente, a tarefa consiste em criar condições que permitam evidenciar a personalidade de cada um dos educandos, a sua liberdade, a sua subjetividade, o seu modo único de ser. E é enquanto sujeito contaminado pelos acontecimentos, que dão sentido ao esforço de viver, que o docente contagia, interpela e ajuda a abrir caminhos pessoais. A atitude pedagógica não tem que ser, não poderá ser, uma atitude fria ou isenta da ameaça de risco inerente a toda a aventura humana para poder reconhecer-se como profissional.

Deste modo, consideramos, com Tardif e Lessard (2005: 8), a docência “[...] como uma forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu “objeto” de trabalho, que é justamente outro ser humano, no modo fundamental da interação humana”. Sendo assim, o trabalho docente afigura-se como uma busca de sentidos, de sentidos realizados, humanamente itinerantes, rejeitando-se, deste modo, uma conceção simplista, fragmentada e estática do trabalho e de quem o

realiza. Rejeita-se, igualmente, a dicotomia entre o sujeito da sua prática e do seu sentido, entre teoria e prática e assume-se o respeito pela singularidade dos contextos.

A atividade docente não exige um saber sobre um objeto de conhecimento ou sobre uma prática, mas a capacidade de ser sujeito, pessoa em interação com outras pessoas, num contexto de relações sociais escolares com normas a respeitar (Tardif, 2002). O saber docente, por sua vez, é plural (disciplinar, curricular, profissional e experiencial), sendo os saberes experienciais o seu “núcleo vital [...], a partir do qual os professores tentam transformar as suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática” (Tardif, 2002: 54). Estes saberes experienciais são diferentes dos outros porque são formados de todos os outros e traduzidos, polidos e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência. Eles emergem, por isso, da prática e das suas condições, onde se conta a experiência coletiva com os pares, que lhes dá consistência, razão pela qual os saberes experienciais são saberes coletivos.

A especificidade do trabalho docente reside na natureza constitutivamente relacional, comunicacional e ética. Os conhecimentos científicos e pedagógicos que o professor deve possuir bem como o envolvimento global do professor, em interação com o aluno, no exercício do seu trabalho, asseguram-lhe, efetivamente, a sua especificidade e singularidade. Todas estas características que envolvem o trabalho docente conferem-lhe especial complexidade e especial valor.

A reflexão sobre a constituição deste conhecimento implica que se elaborem, de forma mais sustentada, muitas das perspetivas em que tem assentado a formação de professores, entre as quais se contam as que têm resultado, nos termos de Nóvoa (2002: 28), “numa retórica inconsequente do “professor como investigador” ou do “professor reflexivo”. Segundo o mesmo autor, tem estado subjacente a esta formação uma estratégia dos grupos científicos “para demarcarem um campo de intervenção e, simultaneamente, para adquirirem uma legitimidade acrescida face aos professores e aos seus movimentos profissionais” (Nóvoa, 2002: 47). É neste sentido que a afirmação dos professores como profissionais reflexivos se afigura essencial para denunciar as limitações da racionalidade técnico-científica e, simultaneamente, para recusar a ideologia do profissionalismo que este tipo de racionalidade defende.

De acordo com Contreras Domingo (2003) a valorização dos professores como profissionais reflexivos supõe a recusa quer da conceção em função da qual se defende que

a ação do professor consiste essencialmente na aplicação das decisões técnicas, quer a crença de que é possível estabelecer-se, previamente, através dessas decisões tanto os resultados que se pretendem obter como as próprias atividades que permitem obtê-los. Esta recusa permite a afirmação de uma outra opção que valoriza “o valor da profissionalidade como modo de resgatar o que de mais positivo tem a ideia de profissional no contexto das funções inerentes ao ofício da docência” (Domingo: 2003: 47). Efetivamente, ao processo de desqualificação dos professores, surgem novas formas de requalificação profissional decorrentes da necessidade de desenvolverem novas competências técnicas ou da existência de novas e múltiplas tarefas que têm que desempenhar.

À teoria da proletarização, que remete para a desqualificação do trabalhador intelectual e consequente desprofissionalização, Schön (1995: 20) contrapõe a “epistemologia da prática” que designou por “reflexão-na-ação”, em função da qual se desenvolve a conceção de profissional reflexivo, aquele que é capaz de enfrentar e resolver situações novas, mobilizando um conjunto de saberes adquiridos de forma tácita no confronto com os problemas da prática, do conhecimento que se obtém, agindo, isto é, “o conhecimento na ação” e, ao mesmo tempo, da reflexão que ocorre no decurso da ação, de forma a poder monitorizar a validade dos procedimentos que se acionam na “reflexão-ação”.

Numa outra perspetiva, aparece Pelletier (2003), argumentando que os saberes de ação evoluem numa base artística e têm uma componente sensível. A sua transformação tem origem em ruturas que correspondem a momentos em que se constata que as estruturas de ação usadas já não compõem jogos de resposta adequados. Ao contrário do que acontece na construção dos saberes da experiência, a construção de uma nova heurística (de novos saberes de ação) implica uma intenção, que emerge da clarificação, provocada pela rutura, das estruturas subjacentes à ação. Entende-se por intenção o “processo de elaboração de esquemas e de construção de um sentido a respeito de um determinado resultado” (Pelletier, 2003: 31). Este processo implica um esforço de formalização dos saberes de ação, ainda que sempre relativa, a que estão subjacentes procedimentos semelhantes aos propostos por Schön.

Como sugere Amélia Lopes (2007), numa inspiração etnometodológica, considera-se que, a um certo nível, há relação entre a capacidade de dizer e a capacidade de realizar. Formalizar os saberes é dizer os saberes e dizer os saberes é apropriar-se de, e comunicar

sobre, representações. Esta mesma relação entre saberes na constituição dos saberes de ação é salientada por Mónica Thurler (2003: 124), quando argumenta que “os saberes de ação são conhecimentos (declarativos e processuais) postos ao serviço de uma lógica de ação”, aquela em que “um agente orienta a sua ação em função de um ou de vários critérios para torná-la máxima”.

A leitura da construção do conhecimento profissional docente à luz da “dupla rutura epistemológica” (Santos, 1995) surge-nos heurística. A dupla rutura implica uma primeira rutura de tipo bachelardiano e uma segunda que, neste caso, corresponderia à passagem do saber de representação ao saber de ação. Nesta grelha de leitura, aos saberes declarativos competiria, igualmente, (embora não em exclusivo), uma função de rutura com o senso comum. Como esclarece Antoni Colom (2002: 117), o saber teórico permite a reconstrução mental de cenários, ou seja, a teoria não é mais que uma projeção mental relativa à infinita complexidade da natureza. Se, para além disso, tivermos em conta que teoria e teatro provêm da mesma raiz grega, talvez entendamos melhor porque é que uma teoria é sempre representacional, ou seja, no fundo, a teoria configura-se como o grande teatro da mente.

A teoria exerce, com efeito, funções importantes na construção do conhecimento entre as quais se destaca a de permitir leituras inéditas da realidade, e a de desenhar projetos da sua transformação, o que significa que “os conhecimentos são representações organizadas da realidade ou da maneira de a mudar” (Bolívar & Domingo, 2004: 15). Os saberes de procedimento participam na construção de saberes de ação. Na medida em que estes saberes incidem nas zonas “determinadas” da prática, para usar uma terminologia schöniana (Schön, 1995), os saberes de procedimento libertam os profissionais para as exigências das zonas indeterminadas da prática, aquelas que correspondem ao *locus* da profissionalidade do profissional.

A nova “epistemologia da prática” (Schön, 1995) permitirá chegar ao profissional reflexivo distinto, portanto, do técnico especialista, imbuído de uma racionalidade técnica, animado por um saber que se faz de incertezas, de subjetividades e de singularidades e detentor de “um saber-fazer sólido, teórico e prático, inteligente e criativo que permite ao profissional agir em contextos instáveis, indeterminados e complexos, caracterizados por zonas de indefinição que de cada situação fazem uma novidade a exigir uma reflexão e uma atenção dialogante com a própria realidade” (Schön, 1995: 13).

Segundo Neto-Mendes, a proposta de Schön permite-nos recuperar a dimensão reflexiva da prática, uma vez que coloca a reflexão na interseção do conhecimento e da ação nos contextos práticos, “expurgando-a dos constrangimentos da racionalidade técnica”, ao mesmo tempo que a “despe as roupagens de uma insuficiente racionalidade técnica e a veste com a racionalidade artística” (1999: 140).

A reflexividade docente constitui, deste modo, uma das dimensões estruturantes da racionalidade pedagógica democrática. A não ser assim, tal reflexividade cria o que Zeichner (1993) designou por uma simples ilusão, ou a “ilusão da reflexão”, quando argumenta que a reflexão dos professores pode constituir o pretexto para “imitarem as práticas sugeridas por investigações que outros conduziram e negligenciam-se as teorias e saberes implantados tanto nas suas práticas como na dos outros professores” (Zeichner, 1993: 22).

Esta “ilusão da reflexão” de que fala Zeichner⁴⁷ faz-se sentir quando se preserva e credibiliza a racionalidade técnica, limitando-se a ação dos professores, de modo a reservar-lhes apenas o papel de sintonizarem e ajustarem os meios de realizarem objetivos determinados por outros, tornando-se o ensino uma atividade técnica”. A “ilusão” faz-se sentir, de igual modo, quando se centra “a reflexão dos professores na sua própria prática ou nos seus alunos, ignorando as condições sociais do ensino que influenciam o seu trabalho dentro da sala de aula” (1993: 23), assente num individualismo voluntarista que torna quase improvável a transformação dos constrangimentos estruturais que dificultam a sua ação educativa. A reflexão individualista, que consiste na reflexão individual dos professores, deve encarar-se como ação individual e não “como prática social, através da qual grupos de professores podem apoiar e sustentar o crescimento de outros” (Zeichner, 1993: 23). Como diz o autor, “há o perigo de uma pessoa se agarrar ao conceito de ensino reflexivo e de ir longe demais, isto é, tratar reflexão como um fim em si, sem ter nada a ver com objetivos mais amplos” (Zeichner, 1993: 25).

Esta avaliação de Zeichner permite-nos compreender que a reflexividade se pode constituir como uma dimensão circunscrita, quando em função dela os professores se tornam apenas intérpretes dos textos dos investigadores e chama a atenção para a colegialidade da reflexão dos professores, que se afigura essencial para o crescimento

⁴⁷ Zeichner (1993) referia-se concretamente ao movimento reformista do ensino no início da década de noventa.

profissional dos mesmos. Como defende, a reflexividade docente não é um fim em si, é um meio através da qual se desenvolvem projetos ancorados numa racionalidade democrática, de modo a permitir aos professores canalizar a sua prática no sentido da transformação das condições em que se produz o ensino e de perseguir os ideais de igualdade e de justiça, “reconhecendo o carácter fundamentalmente político de tudo o que [...] fazem, não ignorando questões como a natureza da escolaridade e do trabalho docente ou as relações entre raça e classe social, por um lado, e o acesso ao saber escolar e ao sucesso escolar, por outro” (Zeichner, 1993: 26).

Partindo dos conceitos de “ação reflexiva” e “ação rotineira”, Zeichner constrói o conceito de professor “prático reflexivo” e “profissional reflexivo”. Um “profissional reflexivo” ou um “prático reflexivo” é, portanto, aquele agente educativo que, com independência e responsabilidade, e apoiando-se quer na sua experiência, quer nos seus conhecimentos, desenvolve uma prática de qualidade apoiada numa estratégia heurística onde a reflexão funciona como elemento autoformativo e estruturador da ação.

Para a formação reflexiva de professores, Zeichner (1993) considera como exigências, por um lado, a aquisição de conhecimentos sobre a maneira como as circunstâncias sociais e económicas, a língua e a cultura influenciam o sucesso escolar e, por outro lado, a aquisição de conhecimentos específicos acerca das culturas e particularidades dos alunos. Trabalhando questões do *practicum*, ou seja, momentos estruturados da prática pedagógica dos professores, Zeichner (1993) analisa também o papel da investigação na sua formação e conclui que grande parte das propostas tem adotado a perspetiva de ciência aplicada, numa das seguintes versões: a) treino dos alunos-mestres na reprodução dos comportamentos e modelos de pensamento decorrentes da investigação; b) utilização, por parte dos alunos-mestres, dos dados da investigação para a tomada de decisão e de resolução de problemas (Zeichner, 1993: 122).

Esta forma de utilização pelos *practicums* da investigação exterior, conduzida por outros, está bastante afastada da proposta que Zeichner (1993) faz e onde “o objetivo fundamental da supervisão é levar os alunos (professores em formação) até um ponto em que possam demonstrar os conhecimentos, competências e comportamentos sugeridos pela investigação” (Zeichner, 1993: 123)⁴⁸.

⁴⁸ Sobre esta matéria, se quisermos fazer uma comparação entre as posições de Zeichner (1992, 1993) e Stenhouse, (1987), por exemplo, observamos que elas não são opostas, tendo apenas enfoques específicos diferentes. Assim, no primeiro caso, privilegia-se a investigação como meio de desenvolvimento do

A reflexividade, no dizer de Alarcão (1996), manifesta-se na capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor de sentido, ou seja, a capacidade de refletir sobre a sua ação, para, através de uma análise crítica, poder regular a sua prática e aprofundar os seus conhecimentos, atribuir um significado à sua *praxis*, compreender a dimensão da sua profissionalidade. O ato de pensar é uma atividade inerente ao ser humano, sendo o pensamento reflexivo a melhor maneira de pensar. Sendo o pensamento reflexivo uma capacidade, ele não “desabrocha espontaneamente, mas pode desenvolver-se” se, no seu cultivo, houver “condições favoráveis para o seu desabrochar” (Alarcão, 1996: 181), permitindo legitimar os métodos que utiliza e refletir sobre “a sua competência pedagógico-didática [...] os conhecimentos e as capacidades que os seus alunos estão a desenvolver, sobre os fatores que possivelmente inibem a sua aprendizagem e o seu desenvolvimento [...]” (Alarcão, 1996: 180).

Pérez Gómez (1993: 27) afirma, a este propósito, que embora não se possa esquecer a fragilidade da génese de um conhecimento obtido pela análise da prática, os aspetos contextuais que o condicionam e os interesses, valores e conflitos que acompanham o seu desenvolvimento, ele corresponde ao melhor tipo de conhecimento profissional. Segundo o autor, o conhecimento profissional do docente emerge na e a partir da prática, e legitima-se em projetos de experimentação reflexiva e democrática, no próprio processo de construção e reconstrução da prática educativa. Neste sentido, Pérez Gomes aponta para a importância do desenvolvimento da reflexão e da “compreensão situacional” (1993: 27). Não se trata, portanto, de uma reflexão sobre a prática, mas sim de “pensar sobre o que faço no momento que o estou fazendo”, afirma Schön (1994: 90).

Na perspetiva de Alarcão (1996), o professor reflexivo, é aquele que pensa no que faz, que é comprometido com a profissão e se sente autónomo, capaz de tomar decisões e ter opiniões. Ele é, sobretudo, uma pessoa que atende aos contextos em que trabalha, os interpreta e adapta a própria atuação a esses contextos. Os contextos educacionais são extremamente complexos e não há um igual a outro, uma vez que quem age em situações instáveis e indeterminadas, como é o caso de quem leciona, tem de ter muita flexibilidade e

pensamento reflexivo dos professores e da problematização do ensino no contexto onde se realiza a ação e durante a realização dessa ação; no segundo caso, há o privilégio da análise da prática dos professores pelo recurso à investigação. Por outro lado, tentando estabelecer relações entre variantes do movimento reconceptualista no que se refere ao trabalho dos professores, podem apontar-se como analogias principais: a) uma visão crítica das ideologias, valores e posições que orientam a educação; b) considerar-se a investigação como um ato político e não apenas como um ato intelectual; c) trabalhar-se no sentido dos formandos adquirirem uma bagagem cultural marcada por posições políticas e sociais.

um saber fazer inteligente, uma mistura disso tudo. A experiência conta muito, embora deva ser amadurecida. O professor pode, numa mesma escola, e até numa mesma turma, utilizar práticas diferentes de acordo com o grupo. Portanto, se tiver capacidade de realizar essa análise, tornar-se-á num tecnocrata. Os professores, como sublinha a autora, precisam pensar continuamente em si próprios, na sua missão social e na sua prática, através do questionamento que levanta dúvidas sobre o seu trabalho. Uma escola que analise, desconstrua e refaça as suas opções e a sua ação curricular, que saiba criar as suas próprias regras e que seja responsável, possibilitará a reflexão. Uma escola que se alimente do saber, da produção e da reflexão dos seus profissionais, conhece as suas necessidades, cria os seus contextos de formação e integra a formação no seu desenvolvimento institucional. Uma escola onde tudo gira à volta da sua missão: educar as novas gerações. Em suma, uma escola com “cara”, como diria Paulo Freire (1974), e não apenas uma escola anónima.

A reflexão enquanto prática sistemática e assumida exige, de facto, aos professores a capacidade de reinventar a sua escola enquanto local de trabalho e reinventar-se a si próprios enquanto pessoas e membros de uma profissão (Thurler, 2001). Para ter êxito nessa operação difícil e delicada – diz a autora – é primordial que os professores já não sejam vistos como indivíduos em formação, nem como executores, mas como autores, mobilizando-se para a transformação e mudança, empenhando-se coletivamente na definição de problemas, na exploração de soluções possíveis e na sua avaliação. Na medida em que eles são designados – ou se designam – como iniciadores do processo de mudança, transformam as suas necessidades, os seus problemas, a sua nostalgia e os seus objetivos pessoais, formulando projetos coletivos e investindo na sua implementação. Em contrapartida, sentem-se legitimados para serem aceites com as suas particularidades, sejam individuais ou coletivas (Thurler, 2003).

Na mesma linha de raciocínio, também Giroux (1997: 171), ao pronunciar-se sobre o papel atribuído aos professores, afirma que eles podem funcionar como intelectuais transformativos, isto é, exercer uma atividade que implica uma forma de pensamento com repercussões ao nível de mudanças sociais, já que são eles os responsáveis pela formação de estudantes como cidadãos reflexivos, críticos e ativos. Contudo, para que os professores se comprometam com esta mudança, o autor afirma ser necessário, por um lado, desenvolver uma perspectiva teórica que redefina a natureza da crise educativa e gere novas práticas de trabalho e de formação de professores e, por outro lado, que articule os aspetos

político e pedagógico de forma a tornar o ensino mais político e a política mais pedagógica.

Ao contemplar esta função social da organização escolar e dos professores, Giroux refere que “o facto de ver os professores como intelectuais nos capacita para começar a repensar as tradições e condições que até agora têm impedido que os professores assumam todo o seu potencial como académicos e profissionais ativos e reflexivos” (1997: 176). Nesta linha, posiciona-se frontalmente contra as ideologias tecnocráticas e instrumentais que, por um lado, reduzem o ensino aos aspetos normativos e técnicos, separando as atividades de conceção e planificação curricular dos processos da sua aplicação e execução e, por outro lado, percecionam os alunos como recetores passivos e acríficos dos saberes instrumentais que lhes são fornecidos.

A afirmação dos professores como profissionais reflexivos, no domínio da construção do seu conhecimento profissional por oposição a uma racionalidade de carácter técnico-científica, é algo que terá que ser considerado na “desproletarização” da profissão e, conseqüentemente, na redefinição de uma nova profissionalidade docente. De acordo com o paradigma da reflexividade docente, surge a necessidade de os professores se assumirem como profissionais qualificados, capazes de promover um olhar crítico sobre a realidade envolvente e de intervir na produção de ideologias e práticas sociais. É tempo de relembrar Paulo Freire quando afirmou que “é importante salientar que a reflexão não é suficiente para o processo de emancipação. Nós precisamos de transformar a realidade em que estamos inseridos. Mas para transformar a realidade, para desenvolver a minha ação sobre a realidade, transformá-la, é necessário conhecer essa mesma realidade. Em função disto, a minha *praxis* é, necessária e constantemente, a unidade entre a minha ação e a minha reflexão” (Freire, 1974: 26).

Discutiu-se o conhecimento profissional enquanto conceção alternativa rumo a uma nova profissionalidade docente, que permitirá valorizar os professores não como meros transmissores do conhecimento, apontando-se para uma requalificação e reconfiguração do papel dos professores enquanto (re)produtores do saber. Defendeu-se que os professores devem assumir-se como profissionais reflexivos e, simultaneamente, encontrar processos que valorizem a sistematização dos saberes próprios, a capacidade para transformar a experiência em conhecimento e a formalização de um saber profissional de referência (Nóvoa, 1999).

A politização da educação assume aqui a forma da ressignificação da ação dos professores enquanto atores do processo. Efetivamente, é nessa abertura que a educação deverá ser assumida como eventual espaço estrutural de teor emancipatório e, simultaneamente, em toda a sua dimensão política. É também nessa abertura que os professores deixarão de ser “prisioneiros” e “cúmplices” (Hameline, 2000) e se poderão assumir como intelectuais críticos, reflexivos, inovadores e predispostos a mudar.

No capítulo seguinte, abordar-se-á um conjunto de temáticas que nos ajudará a compreender melhor os professores. Começaremos pela construção da identidade profissional dos professores, partindo do pressuposto de que a identidade se constrói numa dialética permanente entre as dimensões individuais e coletivas, ao longo do seu agir, um agir que é reflexivo e que, como tal, não se limita a ser um espelho onde é refletido um pensamento vindo do exterior, sendo o próprio professor que sistematiza, responsavelmente, a riqueza da sua experiência. Posteriormente, falar-se-á da cultura profissional dos professores, compósita, plural e multidimensional, e que resulta de certos elementos de várias subculturas que estruturam o modo como vivem e sentem a profissão.

CAPÍTULO IV

AS IDENTIDADES, AS CULTURAS E O TRABALHO DOCENTE

A diversidade de funções e os papéis que os professores são chamados a desempenhar, bem como as mudanças cíclicas que ocorrem no sistema educativo, colocam-nos constantemente perante novos desafios e exigências que vão alterando paulatinamente maneiras de ser e de estar na profissão. A cultura profissional surge, neste contexto, como uma forma identitária que ajuda a conferir sentido aos professores e ao seu trabalho.

1. A construção de identidade(s) de professores

O conceito de identidade que abordaremos em relação aos professores surge enraizado tanto no conceito de identidade estabelecido pela tradição filosófica, como nos contributos da sociologia das profissões, recolhendo de ambas o sentido de mudança e de diversidade. Pensar, analisar e perspetivar a construção de identidades torna necessária a referência à própria identidade, uma vez que as identidades existentes (ainda que dinâmicas) são condições facilitadoras ou inibidoras das identidades a construir. A identidade de alguém “[...] é o que ela tem de mais precioso”, significando a sua perda “alienação, sofrimento, angústia e morte” (Dubar, 2005: 25).

Do ponto de vista estritamente etimológico, identidade significa característica do que é mesmo ou, numa aceção mais ontológica, significa a essência do ser ou aquilo que permanece. No entanto, o termo tem sobrevivido para além da sua raiz essencialista, designando, atualmente, aquilo que assegura a continuidade do indivíduo, do grupo ou da própria sociedade através de um percurso existencial de permanente mudança, de rutura, de crise, de adaptação, de reivindicação, de identidades. Efetivamente, no seu devir de transformação, o «eu» configura-se identitariamente numa espécie de dialética entre a interioridade e a exterioridade, entre singularidade e a universalidade, tal como considerou Taylor (1998: 48). A identidade do “eu” arroga-se na consciência reflexiva do mundo e de si próprio, o que acaba por o converter em autor dos seus atos, de forma livre e responsável. Contudo, a construção da identidade do “eu” faz-se na relação com os outros e, em consequência, a sua construção é um produto, um efeito da socialização. A socialização é “um processo de identificação, de construção de identidades, ou seja, de pertença ou de referência, um assumir pessoalmente as suas atitudes a ponto de elas guiarem a [...] conduta do indivíduo, sem que a própria pessoa se dê conta disso” (Dubar: 2005: 24). De facto, fora da estrutura dialógica, nenhuma expressão do “eu” seria significativa.

Nesta linha de pensamento, acreditamos que é pelo modo pessoal como interpreta, articula e integra as normas, regras e saberes, nos seus valores e nas suas experiências que o sujeito se constitui como tal, sem esquecer que valores, princípios e conhecimentos são gradualmente definidos em função dos múltiplos contextos que os reclamam. Estes contextos, embora distintos, entrecruzam-se e condicionam-se mutuamente. Por isso, a construção da identidade corresponde ao processo de comunicação ou de socialização que

a produz, enquanto resultado simultaneamente estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural dos diversos processos de socialização que, simultaneamente, constroem os indivíduos e definem organizações (Dubar, 2005). A construção de identidade corresponde ao processo de comunicação e de socialização que a produz, isto é, a identidade é o produto das sucessivas socializações. Nessa noção de identidade, consubstanciam-se, efetivamente, as dimensões da individualidade e singularidade, não excluindo as dimensões da comunidade, de abertura ao mundo social e cultural.

O processo identitário dos professores resultará da interação com os contextos específicos da *praxis* profissional, a política educativa e os seus efeitos ao nível da escola e da profissão. A construção identitária da profissionalidade docente é um processo dinâmico complexo, pelo seu caráter simultaneamente individual e coletivo, teórico e prático, ao longo do qual, os sujeitos se vão afirmando como profissionais e pela interconexão e mutabilidade dos contextos sociais, políticos e culturais condicionantes em que decorre. Nesta perspetiva, “as identidades são ativadas, estrategicamente, pelas contingências, pelas lutas, sendo permanentemente descobertas e reconstruídas na ação” (Mendes, 2002: 490). A identidade é, neste sentido, “socialmente distribuída, construída e reconstruída nas interações sociais”, constitutivamente “relacionais e múltiplas, baseadas no reconhecimento por outros atores sociais e na diferenciação, assumindo a interação um papel crucial neste processo” (Mendes, 2002: 490). De realçar que, segundo o mesmo autor, “a posição no espaço social, o capital simbólico de quem diz o quê, condiciona a construção, legitimação e manutenção das identidades”. A identidade é, deste modo, ancorada na experiência relacional e social do poder, definido em termos de capacidade de influenciar.

Na opinião de António Nóvoa, a construção de identidades realiza-se num jogo de poderes e de contrapoderes entre as imagens que são portadoras de perspetivas diferentes da profissão. De acordo com o mesmo autor, a identidade articula dimensões individuais, que pertencem à própria pessoa do professor e dimensões coletivas, que estão inscritas na história e nos projetos do “corpo docente”. A identidade, como refere o autor, “é um lugar de lutas e de conflitos, é uma construção de maneiras de ser e de estar na profissão”, que passa sempre por um processo complexo, em que cada um se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional e que “[...] necessita de tempo. Um tempo para refazer

identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças” (Nóvoa, 2000: 16). Nestas circunstâncias, a identidade constrói-se e reconstrói-se ao longo da vida e depende tanto dos julgamentos dos outros como das autodefinições do indivíduo.

De acordo com Amélia Lopes (2004), a identidade profissional é uma identidade social particular – entre outras identidades sociais da pessoa – particularidade essa que decorre do lugar das profissões e do trabalho no conjunto social e, mais especificamente, do lugar de uma certa profissão e de um certo trabalho na estrutura da identidade pessoal e no estilo de vida do sujeito. Estes dois fatores processam-se por mecanismos de identificação e por mecanismos de atribuição, para os quais são utilizadas as categorias sociais disponíveis nos lugares e tempos sociais em que os indivíduos vivem, possuindo uma legitimidade variável de acordo com esses lugares, tempos e indivíduos. Por esta razão, elas só podem ser identificadas por análise empírica das biografias dos indivíduos e seus tempos históricos.

A identidade profissional nos seus conteúdos e formas, profundamente ligada ao lugar das profissões e do trabalho na sociedade e na estrutura pessoal, é, simultaneamente, uma identidade individual e uma identidade coletiva. Enquanto identidade individual, ela é uma das identidades sociais da pessoa, dependente da identidade pessoal como um todo das outras identidades sociais da pessoa, do núcleo da identidade da pessoa e das características comportamentais (comuns a diversos papéis) que lhe são próprias e, conjuntamente, é dependente das identidades coletivas que lhe correspondem no campo social. Estas referem-se a sistemas de ação e interpretação que, sendo forjados pelos atores em interação social, podem, depois, ser mais ou menos, resistentes ou facilitadores, das tentativas individuais, ou até grupais, de mudança. A identidade profissional não é, portanto, separável nem das identidades individuais como um todo, nem das identidades coletivas que as sustentam e enformam. Em cada desempenho coletivo estão presentes as identidades individuais, assim como em cada desempenho individual estão presentes as identidades coletivas e as demais dimensões da identidade individual.

É impossível separar o “eu” profissional do “eu” pessoal, uma vez que o processo identitário passa “pela capacidade de exercermos com autonomia a nossa atividade, pelo sentimento de que controlamos o nosso trabalho. A maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino [...]. E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa

maneira de ensinar e desvendam, na nossa maneira de ensinar, a nossa maneira de ser” (Nóvoa, 1995: 17). A identidade profissional traduz-se, pois, na relação que o professor estabelece com a profissão e o seu grupo de pares, implicando um processo de construção simbólica, pessoal e interpessoal, que se consubstancia nas representações sobre os seguintes quatro aspetos da atividade docente: capital de saberes, saber-fazer e saber-ser que fundamentam a prática do professor, condições do seu exercício, em termos de autonomia, circunstancialismos de contexto e pertinência sócio-cultural.

A profissão de professor é, entre muitas profissões, aquela em que a natureza da identidade profissional mais sobressai pela complexidade, mutabilidade e polivalência, cuja centralidade se espelha em aparente antinomia de permanência e de mudança. A identidade profissional dos professores é o resultado de um processo dinâmico entre as contingências sociais e/ou administrativas, do ensino e da afirmação de si. Neste contexto, o sentido singular de si que cada professor tem está baseado socialmente.

Como demonstrou Dubar (2005), a identidade, em cada momento, transita, numa dupla transação (biográfica e relacional), entre os projetos pessoais de identidade reivindicados “para si” com base na experiência biográfica e a identidade que é reconhecida pelos “outros”, por meio de categorizações ou reconhecimentos pessoais. Os dois processos – biográfico e relacional – configuram a construção reconstrução pelo indivíduo de uma trajetória que é, simultaneamente, produto de um passado e produtora de um futuro. Deste ponto de vista, a identidade não é mais do que um resultado estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem organizações. Esta perspetiva recusa, assim, a distinção entre identidade individual e identidade coletiva, fazendo da articulação entre duas transações a chave do processo de construção de identidades sociais⁴⁹.

Distinguindo entre transação subjetiva ou biográfica e transação objetiva e relacional (que compõem a dupla transação), Dubar não só explicita que a mudança depende de uma relação de consonância dinâmica entre as expectativas subjetivas dos atores e os contextos relacionais que lhes são oferecidos (que pode ter origem numas ou

⁴⁹ A articulação entre identidade individual e identidade coletiva traduz-se numa tensão que caracteriza o paradigma da modernidade como projeto sociocultural que aspira a um equilíbrio entre a regulação social e a emancipação social e que se tem traduzido na conversão perversa das energias emancipatórias em energias regulatórias (Santos, 1994: 121).

nos outros mediante processos de assimilação ou de acomodação), como se debruça sobre as qualidades que devem assistir a essa oferta para promover a mudança social real⁵⁰. Em primeiro lugar, às mudanças instrumentais devem associar-se mudanças comunicacionais, associação a que corresponde a “mudança social real”; em segundo lugar, o novo sistema comunicacional deve basear-se no reconhecimento da diferença, da diversidade, que é ponto de partida e de chegada para a formação da identidade. Na dinâmica da identidade, como processo de adaptação, sempre instável ou pronto a fraturar-se, dá-se, como já foi referido, uma dupla transação interna e externa, subjetiva e objetiva. Como tem sublinhado Giddens desde 1997, em lugar de uma identidade substancial, integrada ou consistente, o “eu” divide-se ou fragmenta-se chegando a ter de ser um contínuo projeto reflexivo ou vivendo múltiplas identidades. Daí, a necessidade da sua permanente reconstrução e a crescente crise de identidades, quando os projetos pessoais não são coincidentes com os conhecidos pelos grupos ou organizações.

Na perspetiva de Amélia Lopes (2001a: 21), a ideia que está subjacente à crise de identidade dos professores é que ela é comum às restantes crises de identidade de outros grupos e lugares nas sociedades contemporâneas e, portanto, que existe uma relação intrínseca entre a crise de identidade docente e a crise da modernidade⁵¹. Por esse motivo, a autora defende que as mudanças que se estão a operar sob nomes diversos – tais como modernidade tardia ou segunda modernidade – são de tipo sistémico. A crise de identidade dos professores afigura-se, sobretudo, como a crise do viver em conjunto, do mundo vivido partilhado e a crise de identidade é, logo, em última análise, a crise das identidades coletivas. Se, como acrescenta a autora, a crise de identidade tem origem na falência do mundo vivido partilhado que dava sentido à escola e ao trabalho docente, as alterações verificadas nas intenções e reestruturações do sistema não geraram um novo mundo de

⁵⁰ A noção de construção de identidade profissional em Claude Dubar (1995) funda-se na dupla transação identitária, que inclui uma transação subjetiva (interna ao ator ou biográfica) entre as identidades herdadas e as identidades queridas (pretendidas, sonhadas ou imaginadas), e a transação objetiva (externa ou relacional) entre as identidades reais dos atores (tal como dizem que são) e as identidades virtuais que lhes são oferecidas (nomeadamente mediante reformas políticas). É a relação entre uma e outra transação (nomeadamente entre a identidade querida e a identidade oferecida) que é, ou não, estimulante e plausível e, portanto, promotora de mudança. Isto mesmo se concluiu, também para o caso da formação de professores, em Lopes (1999, 2001, 2002a): todo o professor se mobiliza desde que a oferta de identidade corresponda (pelo menos em algumas das suas componentes) à identidade pretendida, sonhada ou imaginada.

⁵¹ Neste contexto, importa salientar Anthony Giddens (1997) que afirma que a modernidade se refere a organizações e a modos de comportamento. A crise da modernidade, de que o autor diz poder falar-se, não apenas no sentido de uma mera interrupção, mas no de um estado de coisas mais ou menos contínuo, é a crise desses modos de comportamento.

vida concordante. E enquanto esse novo mundo da vida escolar não é gerado, por razões de regulação, e dado que a escola é uma instância primeira de (re)produção social, continuará em vigor o anterior (ainda que sem alma), que tem por características principais a uniformidade das práticas e a exclusão concomitante. Por outro lado, as identidades atuais já não são exatamente iguais às tradicionais.

Se o modelo típico da modernidade se estrutura em torno de questões-chave que formam um sistema, isto é, concepções de poder, de racionalidade, de relações sociais, de sociedade, de pessoa, de ordem social e de desenvolvimento, a sua reorganização envolve transformações interligadas a todos esses níveis, o que chama a atenção para a interdependência das mudanças dos professores e das escolas com outras mudanças do sistema de que foram e são parte e, portanto, para o facto de que, na transformação, nem os professores, nem as políticas são completamente livres. A mudança das leis e até das estruturas é uma tentativa de resposta a uma mudança mais essencial, a da base subjetiva da modernidade – os modos de vida, de relação, de ser e de conhecer – sem o que a modernidade se reduziria a um invólucro sem vida e sem sentido. A construção das novas identidades coletivas, através da nova relação social, implica um novo conhecimento, que Sousa Santos (1995) faz coincidir com uma nova subjetividade, uma nova antropologia, uma nova epistemologia ou uma nova psicologia. De facto, o paradigma emergente interpela as noções de identidade e de socialização que foram construídas ao longo de toda a modernidade⁵². Na concepção construída por Boaventura de Sousa Santos (1987: 57), o paradigma emergente rompe com as práticas científicas comuns e pretende abrir caminho a perspectivas mais amplas, levando mais longe a investigação crítica, não se caracterizando por visar uma ciência unificada, mas por articular um conjunto de galerias temáticas que, constituindo um saber complexo e permanentemente provisório, jamais estará isento das marcas da subjetividade dos seus produtores. Na verdade, o autor salienta “[...] a

⁵² Como refere Alain Touraine (1990:1), “a modernidade é a expressão “historicista» da razão “objetiva» e que esta tem-se definido “através do conflito que ela considera como irracionalidade, desde os costumes, os privilégios, desde todas as formas de imputação à religião”. A narrativa da modernidade nos seus diversos cambiantes tinha como centro uma personagem triúnica: Homem, Razão e História. Se o paradigma científico dominante da modernidade tinha oposto as “verdadeiras ciências”, tanto ao senso comum como às humanidades, no novo modelo seria atribuído a estas últimas um lugar proeminente. Uma vez reposto o sujeito em cena, teria, então, lugar uma revalorização das humanidades, um apelo à pluralidade metodológica e uma defesa do senso comum como crucial para todo o conhecimento, tal como argumenta Escobar (2003: 605). Na verdade, não se pode ver o mundo como exposto ao olhar humano, supondo que seria precisamente essa distância entre o que conhece e o objeto a conhecer que permite um conhecimento certo.

importância de outras formas de conhecimento que, informando-nos sobre nós mesmos e sobre a nossa inserção na natureza, sustentam a emergência de uma sabedoria de vida. Nenhuma forma de conhecimento é em si mesma racional; só a configuração de todas elas é racional” (Santos, 1987: 57). Esta racionalidade não caracteriza a postulação de nenhuma verdade definitiva, mas uma compreensão de nós mesmos, da natureza e das nossas relações com ela.

Nesta análise que temos vindo a fazer sobre a construção de identidade, designadamente sobre a identidade dos professores, gostaríamos de deixar a advertência feita por Lawn quando diz que “a identidade pode ser um aspeto chave da tecnologia do trabalho”, uma vez que “a identidade dos professores tem constituído uma parte importante do sistema educativo”, envolvendo “o Estado, através dos seus regulamentos, serviços, encontros políticos, programas de formação, etc.” (2000: 70). Com efeito, no trabalho desenvolvido por Lawn, transparece a ideia de que o Estado é capaz de modelar a identidade dos professores, através de discursos, regulamentos, serviços e programas de formação e que “o problema de decidir acerca de objetivos e sistemas educativos nunca esteve afastado da construção de novas identidades do professor” (2000: 70). Os discursos públicos desempenham, deste modo, a função de controlo e de gestão, uma vez que explicam e constroem o sistema e, por esse motivo, estruturam e reestruturam a docência. Neste contexto, acrescenta o autor, a produção de identidades oficiais não é só uma tecnologia de governação dos professores, como “é uma forma, fundamentalmente, de estruturação e reestruturação do trabalho” (2000: 74).

Se, como defende o mesmo autor, “o edifício do Estado-Nação está a ser suplantado por forças globais, que estão a ser incorporadas nos sistemas educativos, através do mercado da oferta e de um modelo de consumo, então o valor das identidades nacionais dos professores é reduzido. Ao mesmo tempo, o método de produção destas identidades transferiu-se do nível nacional – dos discursos oficiais – para o nível organizacional da escola – dos discursos de trabalho fabricados. O novo aspeto da identidade, promovido através do novo discurso de trabalho da escola e do discurso nacional da competição, é o de que os professores têm de ser disciplinados, obedientes, responsáveis e sociais” (Lawn, 2000: 83).

Num mundo globalizado, contrastando com a esperada singularidade funcional dos sistemas educativos nacionais, seria de esperar que houvesse, como refere Meyer, (2000:

19), “uma acentuada convergência de influências estandardizadas globais, em muitos aspetos da educação”, e a existência de “uma cultura educacional global”, o que nos permite equacionar similarmente a existência de uma identidade docente igualmente global. Identidades globais que nem por isso “deixam de ser reais, nem de ligarem os seus membros e de definirem os campos de poder em que são importantes para a definição das identidades” (Mendes, 2002: 498).

A construção pessoal e social, como defende Florbela Sousa, “ocorre fazendo parte de grupos sociais “tecendo” rede de relações, horizontais e verticais, [...] e as experiências aí obtidas dão origem a diferentes processos de apropriação pessoal dos significados acerca do mundo [...]. Habitamos um espaço social construído por outros e a partir do qual formamos a nossa biografia” (2007: 112), a nossa identidade.

Em síntese, poder-se-á afirmar a identidade não é dada, constrói-se e reconstrói-se durante toda a vida e depende tanto dos julgamentos dos outros, como das autodefinições do indivíduo, pois é um fenómeno que emerge da dialética entre indivíduo e sociedade sendo que as identidades pessoais são produtos sociais. Importa, então, salientar que as identidades existem e se constroem na dinâmica da interação entre indivíduos e os grupos, em contextos que têm uma história, uma cultura, uma política e uma geografia. A identidade faz-se no processo dialético gerado entre os campos comunitário e societário, entre o individual e o coletivo, entre a biografia e estrutura social, entre identidade atribuída e identidade aceite ou recusada pelo indivíduo.

A identidade dos professores constrói-se numa dialética permanente entre as dimensões individuais e coletivas, ao longo do seu agir, um agir que é reflexivo e que, como tal, não se limita a ser um espelho onde é refletido um pensamento vindo do exterior, mas que é o próprio professor que sistematiza, responsavelmente, a riqueza da sua experiência. Defendemos uma conceção de identidade “múltipla e narrativamente construída, diversificada e narrativamente construída” – expressão de Mendes, 2002 – sempre aberta a processos de configuração e de reconfiguração.

A cultura profissional surge, neste contexto, como uma forma identitária que ajuda a conferir sentido aos professores e ao seu trabalho. É da cultura dos professores que o ponto seguinte se ocupará.

2. As culturas profissionais dos professores

Telmo Caria assume que a cultura é uma construção social e histórica, capaz de produzir uma identidade coletiva, inscrita numa relação social como “outro” resultante de miscigenações variadas. Por esse motivo, afirma que é uma “prática social indissociável da análise das dimensões simbólicas dos atores sociais” e “uma “reflexividade interativa” que não parte apenas da produção e expressão discursivas no uso dos saberes práticos na interação social” (2008: 752). Neste sentido, acrescenta o autor, é imperioso compreender a cultura como “uma prática social que se incorpora através das vivências dos atores sociais, não constituindo apenas uma representação mental ou discursiva mas uma consciência prática” (Caria, 2008: 759), que não tem de reproduzir uma qualquer entidade ou essência social oculta, exterior ao sujeito, que fundamentaria a sociedade ou ação social, expressando antes uma identidade social, como consciência (coletiva e individual) de uma interdependência entre prática social e condições sociais e históricas dadas. A cultura, sublinha o autor, tem uma génese que deriva e que se atualiza em função das relações intersubjetivas com o “outro”, estando na reflexividade que se constrói na interação social.

Poder-se-á, pois, afirmar que cultura é uma “reflexividade interativa” que se destina preferencialmente à análise do trabalho e do conhecimento nos grupos profissionais “que têm a função de desenvolver a reflexividade da modernidade e que, ao mesmo tempo, são práticos porque têm de recontextualizar o conhecimento abstrato em saberes experienciais e em práticas de situação para serem capazes de servir socialmente com legitimidade, eficácia, estratégia e especificidade contextual (Caria, 2008: 760). É neste sentido que se compreende a posição de Anthony Giddens (1997: 46-47) ao atestar que cultura só pode existir na interação social e, portanto, na reciprocidade de sentido que a comunicação verbal e não verbal exige. Na sua opinião, cultura constitui o conjunto de crenças, costumes e valores que se manifestam nas inter-relações entre os indivíduos e o conjunto de uma dada sociedade.

Na perspetiva de Caria uma “cultura profissional é uma “forma identitária”, uma experiência partilhada em situação e na atividade que explicita e formaliza o trabalho técnico-intelectual”, podendo assumir “uma reflexividade local de resistência e oposição aos processos de racionalização instrumental e, portanto, periférica ao poder central”, não esquecendo “uma reflexividade de partilha de identidades narrativas convergentes nos

espaços sociais de poder profissional estatutário se tiver em vista promover estratégias que permitam potenciar a autonomia profissional” (2008: 770).

Tendo em conta as considerações anteriores sobre cultura e o entendimento da escola segundo uma perspectiva organizacional, pensamos, com João Barroso (2005b), que uma abordagem política e sociológica da escola não pode ignorar a sua dimensão cultural, quer numa perspectiva global, no quadro da relação que ela estabelece com a sociedade em geral, quer numa dimensão mais específica, em função das próprias formas culturais que ela produz e transmite. Todavia, não se pode considerar a cultura escolar como uma espécie de subcultura da sociedade em geral.

João Barroso (2005b) distingue diversas perspectivas quanto à cultura escolar. Numa perspectiva funcionalista, a organização educativa “é um simples transmissor de uma cultura definida e produzida exteriormente e que se traduz nos princípios, finalidades e normas que o poder político determina como constituindo substrato o processo educativo e da aculturação das crianças e dos jovens” (Barroso, 2005b: 42). Numa perspectiva estruturalista, “a cultura escolar é produzida pela forma escolar de educação, principalmente através da modelização das suas formas e estruturas, seja o plano de estudos, as disciplinas, o modo de organização pedagógica, os meios auxiliares de ensino, etc.” (Barroso, 2005b: 42). Por último, numa perspectiva interaccionista, a “cultura escolar é a cultura organizacional da escola”, considerando-se cada “escola em particular”. É uma forma de cultura produzida pelos atores nas relações uns com os outros, nas relações com o espaço e na relação com os saberes” (Barroso, 2005b: 42).

À perspectiva funcionalista da cultura da escola está subjacente a ideia de que a escola tem como finalidade a reprodução da cultura, dos valores e do saber, pondo em evidência a necessidade da posse de uma certa erudição científica e contribui, como têm mostrado trabalhos desenvolvidos na linha da teoria da reprodução, para a reprodução sociocultural (Bourdieu, 1987). O sistema escolar é encarado como uma máquina de reprodução social e cultural, sendo a escola um verdadeiro *locus* de “reprodução cultural” e de “reprodução social” (Bourdieu, 1987). De facto, é na escola que se “depositam algumas expectativas de que se possa manter e reproduzir a cultura nacional” (Stoer & Cortesão, 1998: 20).

Como sustenta Bourdieu (1987), a escola tenta impor um arbítrio cultural, socialmente discriminatório, isto é, são os próprios valores e o património cultural da

sociedade que não são consensuais, o que relativiza o determinismo social sobre o individual, situação que vem mostrar como existem relações entre aquilo que a escola valoriza e ensina e a educação dos grupos sociais com maior poder cultural e social. Por outras palavras, é a própria socialização que poderá enviesar-se por uma “homogeneização condicionada” e tender para uma reprodução social específica.

Sabemos, através de Bourdieu e Passeron (1978), que a escola impõe, arbitrariamente e de forma dissimulada, um padrão cultural tido como universal e legítimo. A sua capa de neutralidade e a retórica de transparência e de democraticidade por parte do poder simbólico ao serviço das classes dominantes asseguram uma persistente dominação simbólica entre os mais desfavorecidos de origem. Estes, precocemente, interiorizam como natural o que é de facto produto de uma lógica societal, aceitando, sem grandes resistências, a sua “inferioridade inata”. Os outros, desde cedo eleitos pela lógica do sistema, gozam de um carisma inabalável e o seu trajeto escolar aparece como a concretização de uma profecia.

Os autores referidos propõem, mesmo, o conceito de “violência simbólica”, definindo-o como uma pedagogia destinada a impor um duplo arbítrio cultural. Num primeiro sentido, a cultura de qualquer grupo social não se fundamentaria em nenhum princípio lógico-racional, mas somente num processo histórico que originou transformações sociais e, num segundo, a cultura que a escola ensina seria apresentada como universal e neutra, dissimulando o facto de ser um conjunto de obras tendencialmente homogéneas, produto de uma operação de seleção, reorganização e institucionalização de manifestações e conteúdos culturais diversos, plurais e contraditórios, realizado pelos grupos e frações de classes sociais com poder simbólico e cultural.

Barroso (2005b: 46) destaca que o princípio da homogeneidade “das normas, espaços, tempos, alunos, professores, saberes e processos de inculcação”, constitui uma das marcas mais distintivas da cultura escolar. A organização da escola, nos diversos níveis de ensino, constituiu-se em torno de uma estrutura que tem por referência a classe, enquanto grupo de alunos que recebiam simultaneamente o mesmo ensino. A “classe”, que era inicialmente uma simples divisão de alunos, transforma-se progressivamente num padrão organizativo para compartimentar o serviço dos professores e o próprio espaço escolar. Com efeito, o papel desempenhado pela “classe” como forma de homogeneizar os alunos

constitui um processo de racionalização associado à imposição comum a todas as escolas de um mesmo modo de organização pedagógica que se consubstancia no princípio de “ensinar a muitos como se fossem um só” (Barroso, 2005b). Foi, durante séculos, este o paradigma vigente, continuando amplamente difundido apesar das modificações que se têm vindo a implementar. A escola perspetiva os alunos como sendo idênticos, com interesses, saberes e necessidades semelhantes, não pensando que haja necessidade de diferenciar o currículo que trabalha, “aliás, o próprio contexto social da modernidade continua a pressionar no sentido de se adotar esta insensibilidade” (Stoer & Cortesão, 1998: 21).

A manutenção dessa forma de organização é, como refere Barroso, “responsável por muitos fenómenos de exclusão de alunos e de professores e de uma tensão permanente nas relações que se estabelecem entre si” (Barroso, 2005b: 50). Neste sentido, Stoer e Cortesão testemunham que a escola tem ocupado “um lugar de fronteira, combinando efeitos de tipo sócio-cultural e sócio-económico, criando e/ou sobretudo reproduzindo situações de desigualdade social a partir de fenómenos de exclusão do universo sócio-cultural dominante que vigora e estrutura a escola” (Stoer & Cortesão, 1998: 19). Vêm a propósito as palavras de Sousa Santos (1997) quando sublinhou que, numa sociedade cada vez mais heterogénea, em vez do direito à diferença, a política de homogeneidade cultural impõe o direito à indiferença.

Ao contrário de posições funcionalistas, que consideram a escola como mero veículo transmissor da cultura exterior da sociedade em que se insere, é necessária e curial uma perspetiva que contemple cada organização escolar como um grupo social e detentora de uma cultura própria, que se consolidou ao longo do tempo de forma dinâmica. A cultura, de facto, não é algo que se impõe na pirâmide da organização, mas, sim, algo que se constrói e se desenvolve durante o percurso da interação social (Santos Guerra, 2000).

Como salienta Barroso (2005b), as organizações educacionais, apesar de estarem integradas num contexto cultural mais amplo, relacionado com a cultura nacional, produzem uma cultura interna que as diferencia umas das outras. A cultura de escola remete, por conseguinte, para a existência, em cada escola, de um conjunto de fatores organizacionais e processos sociais específicos que relativizam a cultura escolar, enquanto expressão dos valores, hábitos, comportamentos, transmitidos pela forma escolar de educação a partir de determinações exteriores (Barroso, 2005b) e que, por isso,

demonstram que não se trata de um recetáculo passivo de instruções exteriores, mas de um elemento ativo na sua reinterpretação e operacionalização. É crucial, como refere Luíza Cortesão, que a escola e os professores adotem “uma postura que questione o etnocentrismo geralmente hegemónico [...] e que atitudes reflexivas e de pesquisa impregnem o seu quotidiano” (2000: 9) no sentido de potenciarem à mudança.

As mudanças, como advoga Caria “têm que ser construídas por atores sociais”, de modo a “racionalizar a cultura”, dentro de um quadro de relações sociais estáveis e duráveis, isto é, dentro “de um quotidiano de vivências de um grupo de pessoas, que geram relações sociais pelo interconhecimento recíproco e manutenção de solidariedades interpessoais” (2000: 191). A cultura, sendo uma “forma coletiva de operar no quotidiano, atualiza a ação social face às transformações que envolvem e influenciam o local”, podendo ser definida como a “representação simbólica, no presente, de um grupo social localizado sobre as suas próprias condições históricas de existência” (Caria, 2000: 199).

Esta definição de cultura é particularmente relevante no caso concreto desta investigação porque se procura analisar e compreender o impacto das transformações e os efeitos que as políticas educativas têm desempenhado sobre o trabalho docente. Interessamos, igualmente, caracterizar e sistematizar o significado do conceito “cultura docente” na estruturação do trabalho docente. De acordo com a tradição antropológica, começaremos por (re)conceptualizar o conceito de cultura sobre o grupo em análise, os professores, para a seguir, se abordar os tipos de cultura docente.

No que diz respeito à cultura profissional dos professores o seu conhecimento tem vindo a tornar-se progressivamente um tema central nos debates sobre educação e sobre professores. Autores como Fullan e Hargreaves (2000, 2002), têm vindo a realçar o papel central da cultura profissional e organizacional na análise do ensino e nas suas possibilidades de mudança. Jorge Ávila de Lima (2000) corrobora esta ideia ao afirmar que, nos tempos atuais, as culturas ocupacionais dos professores têm vindo a ser objeto de uma atenção mais cuidada. O estudo das culturas docentes é, de acordo com o autor, uma tarefa complexa na medida em que os conhecimentos, os valores, as normas e os padrões dominantes de comportamento destes atores são difíceis de identificar. Na sua perspetiva, estes aspetos de identificação não estão disponíveis à observação direta, organizam-se de modos diversos e complexos e, muitas vezes, “as ações e interações dos professores parecem resultar de disposições pessoais que as tornam aparentemente desordenadas e

contingentes, parecendo resultar de idiossincrasias e de humores pessoais e não tanto de processos de cariz coletivo” (Lima, 2000: 65). Contudo, como reconhece, em resultado da sua exposição a um contexto específico de trabalho e da sua construção de respostas comuns a circunstâncias semelhantes, os professores partilham sentimentos e pensamentos comuns sobre o seu trabalho e manifestam comportamentos similares em relação a este.

De facto, como salienta Hargreaves (1998: 220), “compreender as formas de que se reveste a cultura docente é compreender muitos dos limites e potencialidades para o desenvolvimento profissional dos professores e para a mudança educacional”, atribuindo-se um papel importante aos atores organizacionais na construção e reconstrução da cultura, sendo que a cultura passa pela construção da realidade por parte desses mesmos atores. Neste ponto de vista, a cultura tem a ver com as pessoas inseridas no contexto organizacional e caracteriza-se pela forma como os valores, crenças, preconceitos e comportamentos, são operacionalizados nos processos micropolíticos da vida da escola, tal como defende Day (2001: 127).

Hargreaves (1998) amplia esta ideia, apontando as culturas docentes como as crenças, valores, hábitos e formas assumidas de fazer as coisas entre comunidades de professores que se viram obrigados a lidar com exigências e constrangimentos semelhantes ao longo de muitos anos, sendo certo que para compreendermos o que os professores fazem e porque o fazem, temos de compreender as culturas de ensino das quais eles fazem parte. Na opinião do referido autor, são as culturas de ensino que ajudam a conferir sentido e identidade aos professores e ao seu trabalho e, por isso, figuram entre os aspetos mais significativos da sua vida e do seu trabalho. O autor diferencia, a este propósito, o conteúdo (atitudes, valores, crenças, hábitos, pressupostos e modos de fazer as coisas partilhados por um grupo de professores) e a forma (padrões característicos de relacionamento e formas de associação entre os seus membros), realçando que é através das formas que os conteúdos são realizados, reproduzidos e redefinidos.

Na mesma linha de pensamento, Jorge Ávila de Lima intercede ao dizer que “as culturas dos professores deverão ser perspectivadas não apenas em termos de conhecimento, de valores, de crenças ou de concepções, mas também de comportamentos e práticas. Fazer e agir é culturalmente tão significativo como sentir ou pensar” (Lima, 2000: 63). O mesmo autor apresenta a cultura “não apenas como conjuntos de valores, representações e normas, mas também como modos de ação e padrões de interação consistentes e relativamente

regulares que os professores interiorizam, produzem e reproduzem durante as (e em resultado) das suas experiências de trabalho” (Lima, 2000: 64). As culturas docentes integram, por tudo isto, comportamentos e práticas, modos de gerir as escolas e de interagir entre os professores, sendo, então, importante, o estudo das formas de associação e dos padrões de interação entre os professores, de modo a que se possa compreender as culturas e subculturas da escola.

A existência de diversos níveis de ensino, escalões salariais, conteúdos curriculares, níveis etários dos alunos, localizações da escola, poderes, condições de trabalho e orientações ideológicas diversas, permite-nos defender, com Hargreaves (1998), uma abordagem não monolítica da cultura dos professores, enquanto conjunto de significados partilhados que seriam pouco ou nada afetados pelas contingências do contexto sócio-educativo. Por este motivo, questionamos com Jorge Ávila de Lima (2000), se poderemos falar de uma cultura homogénea entre os professores ou se, pelo contrário, estaremos perante uma cultura heterogénea, plural e multifacetada. No entender do autor existem alguns fatores de relevante diferenciação cultural, sendo que muitos são impostos do exterior, nomeadamente pelo Estado. A organização administrativa do corpo docente em categorias por níveis – ensinos básico, secundário e superior – constitui um exemplo dessa diferenciação vinda do exterior. Outras das diferenciações existentes, defende o autor, são produto das transformações morfológicas importantes do corpo docente – por exemplo, em extensão da escolaridade obrigatória – e das circunstâncias demográficas nas quais ocorreu o recrutamento dos professores e que estarão na origem de várias identidades docentes.

O autor reconhece, ainda, que outros fatores de diferenciação são construídos e sustentados dentro do próprio grupo, pelos próprios professores. Para tal, dever-se-á refletir e analisar o modo como os professores se veem a si e aos seus pares e o modo como se relacionam entre si, ou seja, “a análise deve centrar-se no modo como formam, mantêm e destroem parcerias e alianças e outro tipo de relações”, procurando determinar “os padrões internos de interação através dos quais a diferenciação cultural é construída e sustentada no dia a dia da vida nas escolas, através da construção contínua de significados, entendimentos e interdependências” (Lima, 2000: 68-69).

Um fator importantíssimo de diferenciação interna na ocupação docente refere-se às diferenças de *status* existentes entre professores dentro das escolas. Efetivamente, há disciplinas perspetivadas com mais poder académico do que outras e, por consequência, os

professores que as lecionam detêm, igualmente, um estatuto mais elevado no interior da escola. O estudo realizado por Little, em 1993 – citado por Ávila de Lima (2000) – observou que a organização social das disciplinas nas escolas secundárias está estruturada hierarquicamente de modo a favorecer as disciplinas “académicas”, que se encontram organizadas enquanto disciplinas reconhecidas e que gozam de um maior *status* departamental entre o conjunto dos professores. Nota também que os estudos vocacionais, que têm uma forte componente prática, são tratados como “não disciplinas”. Este facto levou Ávila de Lima (2000) a reconhecer que, no interior de uma mesma escola, coexistem, efetivamente, diversas subculturas e mesmo contraculturas, considerando que “a cultura dos professores parece ser, ao mesmo tempo, relativamente unificada e complexamente diversificada e que embora os professores possam estar unidos por entendimentos comuns – os quais muitas vezes não sejam explicitados no discurso, se manifestam nos seus comportamentos e nas suas formas de interagir com os outros”, não é possível ignorar “os processos de diversificação interna que atravessam o corpo docente e que constituem a base de sustentação de diversas subculturas docentes” (Lima, 2000: 96). Com efeito, as organizações escolares parecem ser tipicamente multiculturais, no sentido em que englobam múltiplas subculturas no seu interior. De realçar, todavia, que a cultura pode ser simultaneamente plural e una pois, no ensino, como sustenta Hargreaves (1998: 218), “podem existir diversas subculturas que tenham em comum certas características genéricas”.

Neste sentido, no que concerne a estas características comuns da cultura, Jorge Ávila de Lima (2000: 79) diz que encontra expressão em diversos fenómenos e domínios da vida profissional, sendo que um dos domínios mais relevantes é o das formas de sociabilidade, nas quais os professores se envolvem nas escolas. Tais formas de sociabilidade, adita o autor, estão normalmente organizadas em padrões de interação que estruturam decisivamente as suas experiências nesses contextos de trabalho. Na verdade, embora “os conteúdos das culturas docentes sejam muito diversos, as formas por elas assumidas podem ser mais uniformes” (Hargreaves, 1998: 219), parecendo existir um “consenso prático” no seio dos grupos dos professores que se caracteriza por um conjunto de entendimentos tácitos sobre as formas de conduzir as suas reações profissionais e pessoais uns com os outros.

Sendo amplamente reconhecido o papel das culturas de ensino na aprendizagem e no desenvolvimento profissional dos professores, ao compreendermos as formas destas culturas, conseguimos entender os limites e as possibilidades do desenvolvimento dos professores e da mudança educativa. Resumindo, admite-se a existência de várias culturas entre os professores. Todavia, a diversidade cultural parece manifestar-se mais no plano individual e privado da sala de aula porque a cultura organizacional cultiva o individualismo docente, resultante do efeito de segmentação da atividade escolar em espaços e tempos disciplinares (Caria, 2000: 409). De facto, os estudos sobre culturas docentes [e culturas de escola] sublinham que o trabalho nas escolas públicas [desde a educação pré-escolar até ao ensino secundário] se tem pautado por uma cultura individualista, apesar dos apelos à colaboração que têm surgido com as novas mudanças em termos de políticas educativas.

De acordo com Nóvoa (2005), tem faltado ao professorado uma dimensão coletiva, não no sentido corporativo, mas na perspetiva da colegialidade docente, que conduza não a dinâmicas voluntaristas de colaboração e, sim, à instauração de culturas e rotinas profissionais que integrem esta dimensão. Como salienta o autor, a literatura sobre os professores tem vindo a produzir conceitos que se aproximam desta ideia – partilha, cooperação, equipas de trabalho, ensino por equipas, desenvolvimento profissional, investigação-ação colaborativa, regulação coletiva das práticas, avaliação interpares, coformação e tantos outros – sendo, todavia, ainda longo o caminho a percorrer, no plano do pensamento científico e na ação concreta nas escolas. O que verdadeiramente importa é que os professores redescubram uma identidade coletiva, que lhes permita cumprir o seu papel na formação das crianças e dos jovens.

Do ponto de vista da conceptualização das culturas docentes, elegemos Andy Hargreaves (1998) que identificou quatro formas “abrangentes” de culturas docentes: o individualismo, a colaboração, a colegialidade artificial e a balcanização, cada uma das quais com implicações para o trabalho do professor e para a mudança educativa. De facto, o autor não só reconhece e reflete sobre o individualismo docente, como confronta as “culturas de colaboração” com a “colegialidade artificial” e, igualmente, com as intervenções, que exemplificando a “balcanização do ensino”, exprimem todo o tipo de “colaboração que divide”.

A primeira ideia que veremos defendida tem a ver com o facto de se aceitar que o individualismo, ainda que entendido como “heresia genética da mudança educativa” (Hargreaves, 1998: 185), deve ser entendido em função de “um espírito de compreensão e não de perseguição” (Hargreaves, 1998: 193), ou seja, como uma abordagem de carácter estratégico que, recusando-se a alinhar em qualquer processo de diabolização (Thurler, 2001), permite perspectivá-lo como um fenómeno que deverá ser lido em função da sua dimensão pedagógica, organizacional e política e não o circunscrevendo unicamente à sua dimensão individual. Enfim, um fenómeno que é determinado pela lente de leitura que se utiliza para o apreender.

A partir destes pressupostos, é possível reconhecer e descrever os diferentes modos através dos quais o individualismo docente se expressa (Thurler, 2001), bem como as finalidades e os sentidos das mesmas, o que, ao possibilitar a redefinição das causas desse individualismo (Hargreaves, 1998), aumenta as possibilidades de reflexão acerca do modo como a ação profissional dos professores e a própria profissão docente são por ele enformadas e determinadas, enquanto permanecerem vinculadas aos padrões que permitem sustentar a forma tradicional do modelo escolar.

Relativamente ao conceito de colegialidade, reconhecer-se-á que, por vezes, é utilizado como um conceito “conceptualmente amorfo e ideologicamente sanguinário” (Little, 1990, citado por Hargreaves, 1998: 185). Daí que seja importante explicitar o que se entende por “culturas de colaboração” (Hargreaves, 1998: 216), de forma a superar-se uma visão simplista desta problemática e compreender como a colaboração entre docentes, sendo uma das dimensões fundamentais das transformações educativas, necessita de ser abordada quer do ponto de vista das políticas educativas ao nível da organização e da administração das escolas, quer do ponto de vista das opções pedagógicas valorizadas pelos docentes. É este estudo mais exigente e mais bem informado sobre as questões da colegialidade docente que se encontra na origem do esforço de elucidação e de interpelação relativamente a formas falsas ou equívocas de colegialidade.

2.1. O individualismo docente

As relações que os professores estabelecem entre si afirmam-se, segundo Mónica Thurler, em função de dois tipos de categorias que permitem apreender os processos de interação profissional no seio da classe docente. A primeira dessas categorias corresponde à cultura profissional que a autora designa por “um individualismo puro e firme” (Thurler, 2001: 69) por parte dos professores, enquanto que a segunda categoria tende a exprimir modos de interação profissional que privilegiam, pelo menos em termos discursivos, a “cooperação profissional”, como modo de interação a valorizar.

Formosinho e Machado (2009) referem que a docência se desenvolve, atualmente, em duas dimensões: o trabalho solitário e o trabalho coletivo. Como sustentam, a generalização dos modos de organização do processo de ensino segundo a tríade de uma turma, um professor e uma sala conduziu à predominância da modalidade de trabalho solitário, sem partilha com os pares, sem controlo próximo de ninguém, sem orientação substantiva ou apoio sustentado.

Numa linha de reflexão de algum modo idêntica, encontra-se Hargreaves (1998) que não só reconhece e reflete sobre o individualismo docente, como confronta as “culturas de colaboração” com a “colegialidade artificial” e igualmente com as intervenções que, exemplificando a “balcanização do ensino”, exprimem todo o tipo de “colaboração que divide”. A primeira dessas ideias tem a ver com o facto de se aceitar que o individualismo, ainda que entendido como “heresia genética da mudança educativa”, deve ser encarado em função de “um espírito de compreensão e não de perseguição” (Hargreaves, 1998: 185-193). O individualismo docente constitui, de facto, uma referência incontornável da profissionalidade docente no desenvolvimento e consolidação do Estado Educador, que assegurava uma proteção simbólica de cada um dos profissionais face às contrariedades da sua prática diária.

De acordo com Matos (1997), a cultura do individualismo, na prática profissional dos professores, é uma consequência da natureza burocrática dos sistemas político-administrativos inerentes ao funcionamento do Estado-Nação que assumiu o encargo de prestar serviços coletivos à comunidade, segundo o princípio da igualdade de direitos. Esta igualdade de direitos exigia a objetividade e universalidade de normas nas condições de exercício de trabalho. Na perspetiva do autor, o trabalho dos professores deveria, por isso, ser solitário, isto é, exercido numa relação direta da norma – sobretudo escrita – com a

prática, para melhor garantir o interesse geral, uma vez que quanto mais livre de influências interindividuais ou grupais fosse o exercício profissional, maior seria a sua identificação com os objetivos do Estado. Paradoxalmente, quanto maior o individualismo na ação, maior a sua conformidade com o bem comum. Como apensa, a existência de processos entrópicos no exercício da atividade profissional dos professores, cuja interação se limita ao interior da sala de aula, leva o professor a exercer a sua atividade profissional na escola segundo um padrão de trabalho baseado numa cultura profissional individualista, isolada e “privatista”.

Se, do ponto de vista político, como sugere Neto-Mendes (1999), o individualismo pode até confundir-se com o neoliberalismo, no sentido em que os homens são excessivamente submetidos ao governo do Estado, passando ideal político pelo desenvolvimento da iniciativa privada e a consequente redução do Estado, no sentido psicossociológico, pode ser interpretado como a recusa de qualquer compromisso com o meio envolvente, a libertação de qualquer vínculo de solidariedade e o fechamento no sujeito, por outras palavras, seria a negação do altruísmo e a apologia do egoísmo (Neto-Mendes, 1999: 203).

Como acrescenta Thurler (2001: 63), “torna-se uma opção dominante, pelo modo como oferece aos professores uma esfera quase “privada” que constitui uma proteção bem-vinda e, às vezes, vital contra os julgamentos e as intervenções vindas de fora”, preservando-os da ação interpelativa e do olhar intruso dos colegas, permitindo-lhes ir resolvendo “inúmeros problemas de ensino-aprendizagem nas salas de aula” (Thurler, 2001: 63). Seja na preparação prévia em casa, seja no seu desenvolvimento em sala de aula, o trabalho docente faz-se sem interação ou visibilidade dos pares, continuando a maior parte dos professores “a ensinar sós, por detrás de portas fechadas, no ambiente autocontido e isolado nas salas de aula” (Hargreaves, 2001:185).

O trabalho na sala de aula continua a ser um espaço de privacidade e prática individual e o currículo prescrito, oficial e centralizado é o grande coordenador de toda a prática letiva, não sendo, por isso, de admirar que os professores tenham uma influência muito diminuta na prática profissional uns dos outros. De facto, os professores têm um limitado “conhecimento factual da prática profissional dos colegas nas respetivas salas de aula”, eventualmente, porque não se verificam oportunidades para observação mútua e que a maior parte das imagens sobre essas práticas são construídas com base em conversas com

os alunos (Lima, 2004: 68). Este modo de trabalho dos professores reflete uma concepção de currículo como algo pensado fora da escola para nela ser implementado pelos professores. O individualismo docente, decorrente da constatação de que os professores lecionam e planificam de forma isolada, é considerado organizacionalmente indesejável, inibidor do desenvolvimento profissional dos professores e da assunção de responsabilidades no processo de inovações educacionais, caracterizando-se pelo isolamento do professor na sua sala de aula. Nestas circunstâncias, o isolamento alimenta a insegurança permanente sobre a capacidade pedagógica de cada professor, já que o trabalho de cada um é um trabalho realizado a sós, nunca sujeito ao escrutínio alheio e esvaziado por imagens fantasmáticas de professores melhores de outras salas e escolas.

Nesta linha de ideias, Fullan e Hargreaves (2002) defendem que o isolamento profissional dos docentes limita o acesso a novas ideias e melhores soluções, a adesão à inovação e à mudança. O desempenho docente solitário ajuda a manter intacto o património da pedagogia transmissiva, porquanto vivendo o professor fechado na sala de aula, sem partilha ou diálogo com os pares, sem o apoio sustentado a um trabalho cooperativo e sem abertura a apoio externo, não consegue romper com o padrão tradicional de trabalho nem vislumbrar e vivenciar modos alternativos de fazer pedagogia, tal como referem Formosinho e Machado (2008). A cultura de ensino individualista, isolada e “privatista”, resulta da consolidação sócio-histórica de estratégias e soluções desenvolvidas, mantidas ou preferidas ao longo do tempo, que constituem o enquadramento da aprendizagem da docência, permitindo compreender o que o professor faz e por que o faz. Neste sentido, ao isolamento físico do exercício da docência não corresponde um isolamento psicológico ou social do professor, porquanto o que ele faz, em termos de estilo e estratégias de sala de aula, é afetado pelas perspetivas e orientações dos colegas e, nesse aspeto, ele não está sozinho no que se refere a valores, crenças, hábitos, pressupostos e formas assumidas de fazer as coisas que são compartilhadas no seio de um grupo particular de professores (Hargreaves, 1998: 186).

Nesta linha de pensamento é que Mónica Thurler define o individualismo como “um modo “paradoxal” de cooperação que confere à colaboração um carácter excecional e marginal, o que condiciona a fraca abertura dos professores a projetos coletivos” (Thurler, 2001: 62). Esta autora advoga que “este modo de funcionamento não exclui a mudança, antes pelo contrário” (Thurler, 2001: 63), permite que o professor esteja alerta para o

exercício de uma constante vigilância sobre análises e sobre decisões que, a diferentes níveis, vai tomando relativamente a diversos problemas que vai tendo de enfrentar e de ultrapassar. Em consequência, tem a preocupação constante de reorganizar metodologias, estratégias e materiais, de modo a que sejam adequadas a características, necessidades e interesses dos alunos. Por isso, importa que o individualismo docente não seja um fenómeno que possa ser definido nem de forma unívoca, nem de modo descontextualizado.

Poder-se-á ver, nesta conceção de individualismo de Thurler (2001), uma tentativa de romper com uma perspetiva que encara o individualismo como um “défice psicológico” para se afirmar como uma perspetiva em que o individualismo “tende a ser encarado como uma resposta no âmbito de uma dada organização do local de trabalho” (Hargreaves, 2001). Nesta ordem de ideias, como sugere este autor, o individualismo deixa de ser visto como uma fraqueza pessoal dos professores e passa a ser entendido mais como uma economia racional do esforço e uma organização de prioridades realizadas num ambiente de trabalho fortemente pressionado e constrangedor.

Face ao exposto, Hargreaves encara o individualismo “com um espírito de compreensão” e recusa-se, por isso, a reconhecer o individualismo como algo simplista, restritivo e descontextualizado. Esta postura leva-o a identificar três tipos de individualismo: “o individualismo constrangido, o estratégico e o eletivo” (Hargreaves, 1998: 194). As causas e as dinâmicas diversas que caracterizam cada um deles permitem ao autor fundamentar que este fenómeno é plural, compósito, diverso. Na perspetiva do autor, o “individualismo constrangido” surge como um tipo de individualismo decorrente das pressões a que os professores estão sujeitos nas escolas, onde se incluem naturalmente as pressões que dizem respeito aos estilos de administração não-envolventes, estruturas arquitetónicas escolares do tipo celular, escassez e fraca qualidade dos espaços disponíveis para os adultos trabalharem em conjunto, à sobrelotação e à dificuldade em conseguir horários que permitam aos professores trabalharem em conjunto.

O “individualismo estratégico” refere-se às maneiras através das quais os professores constroem e criam ativamente padrões de trabalho individualistas, em resposta às contingências quotidianas do seu ambiente de trabalho. Como defende Hargreaves (1998), estas contingências têm a ver com os objetivos difusos do trabalho que os professores desenvolvem, bem como com as respostas às crescentes pressões e

expectativas externas, levando-os a centrar toda a sua atenção na sala de aula, perseguindo padrões de exigência exageradamente elevados e programas de trabalho infinitos que são estabelecidos por si próprios ou estipulados para si por outros.

O “individualismo eletivo” aponta para uma forma preferida de se estar e de trabalhar, mais do que uma mera reação constrangida ou estratégica a exigências ou contingências ocasionais. Hargreaves relaciona, num primeiro momento, este tipo de individualismo com as recompensas psíquicas do ensino, recompensas essas que são vitais para a manutenção do sentido da individualidade, de valor e de mérito profissional dos professores. Posteriormente, explica que alguns professores, pelo facto de se sentirem ameaçados na sua individualidade, recusam a colaboração com os colegas como estratégia da preservação da mesma, realçando a sua independência e valorização pessoal. Num terceiro momento, Hargreaves distinguirá o isolamento da solidão para afirmar que o “individualismo eletivo” dos professores constitui uma resposta que acontece da valorização da segunda fase ao primeiro, ou seja, no ensino, se o isolamento é o destino dos desconfiados, a solidão é a prerrogativa dos mais fortes. Esta é uma fase temporária do trabalho, em que o professor faz uma retirada com o intuito de mergulhar nos próprios pensamentos, autoavaliando recursos, refletindo ou reformulando, retroceder ou avançar e (re)organizando. Em resumo, a solidão é como que uma retirada, enquanto que o isolamento é uma “prisão” ou um “refúgio”.

É possível estabelecerem-se conexões entre o individualismo e a racionalidade técnico-pedagógica. Do ponto de vista da relação entre o individualismo e a racionalidade meritocrática, poder-se-á admitir que existe uma relação privilegiada, uma vez que se tem presente a ideologia do mérito como fator de seleção académica e que a estruturação do trabalho pedagógico não só não põe em causa as suas finalidades, como permite rentabilizar a ação dos professores. De facto, este tipo de atitude profissional tende a beneficiar a racionalidade técnico-pedagógica, ajudando “a manter intacto o património da pedagogia transmissiva” (Formosinho & Machado, 2009: 29) e a concretizar “o princípio da igualdade dos alunos através do princípio de ensinar todos como se fossem um só” (Formosinho & Machado, 2009: 15).

Este tipo de racionalidade, burocrática e homogeneizante, inibiria a iniciativa dos atores e, por isso, a capacidade de o sistema produzir as mudanças imprescindíveis à sua adaptação aos novos contextos e desafios da escolarização. O seu pressuposto é o de que os

professores são agentes, executantes, e que basta o conhecimento da ação para que esta aconteça e os acontecimentos sejam conformes.

Formosinho e Machado afirmam que não é, pois, de espantar que se considere a prática de trabalho colaborativo dos professores pouco consistente, havendo falta de hábitos para partilhar experiências e boas práticas pedagógicas entre eles e falta de espaços e de tempos conjuntos para desenvolverem um trabalho em conjunto e para partilhar experiências. Defendem, por isso, que o individualismo, “enquanto padrão de relacionamento e articulação entre professores, origina a impermeabilidade da escola a pedagogias alternativas impossibilitando o vislumbrar na promoção de um padrão de trabalho colaborativo a alternativa organizacional de projetos pedagógicos alternativos” (2009: 27). Neto-Mendes por seu turno, observa que o trabalho dos docentes “vive espalhado entre duas dimensões tão distintas entre si: por um lado, a do isolamento da sala de aula a que o professor é remetido por força de uma organização pedagógica que não tem a competência de decidir; por outro, a de uma colegialidade presente em múltiplos aspetos de ação na organização escolar” (2004: 122).

Do exposto, considera-se que se torna necessário realizar uma reflexão em torno da natureza da colaboração docente, enquanto resposta alternativa a construir face ao individualismo, no sentido de analisar se a colaboração constitui efetivamente uma ou a resposta adequada aos desafios contemporâneos a que os professores estão sujeitos e discutir quais as condições necessárias para que possa acontecer.

Muitos investigadores defendem que as relações de colaboração profissional são encaradas como a peça fundamental para formas alternativas de exercício de poder no interior das organizações educativas (Barroso, 1991), e outros exaltam os benefícios da colaboração entre professores, afirmando que a “essência de um controlo profissional e de um crescimento intelectual contínuos reside no contacto estimulante com pares que desafiam constantemente as ideias existentes acerca das crianças, o currículo, a gestão da sala de aula e problemas mais vastos ligados à relação entre escola e comunidade” (Cohen, 1981: 165).

2.2. A colegialidade e a colaboração

António Nóvoa sublinha que, no âmbito da necessária construção de uma nova profissionalidade docente, “o espaço pertinente da formação já não é o professor isolado, mas sim o professor inserido num corpo profissional e numa organização escolar (1991: 70) e invoca “a criação de redes de autoformação participada”, apela à “troca de experiências” e à “partilha de saberes”, que permitam constituir e consolidar “espaços de formação mútua” nas escolas. De facto, um dos principais desafios que as escolas enfrentarão será o de conseguirem desenvolver um “profissionalismo interativo” entre os professores, no sentido de poderem tomar decisões em conjunto com os colegas em “culturas de colaboração de ajuda e apoio”, tal como argumenta Hargreaves (1998).

Quando Hargreaves afirma que “se a cultura do individualismo é a mais proeminente das heresias da mudança educacional, então a colegialidade e a colaboração são os *pivots* das ortodoxias da mudança”, coloca os professores perante um desafio, simultaneamente, atrativo e incómodo. Esta designação de “hereges” com o que o autor qualifica os professores quando praticam o individualismo não é, na perspetiva de Matos (1997), inocente uma vez que o que pretende explicitar é que ou os professores rejeitam e mudam as suas práticas e serão tolerados ou serão expulsos do seu próprio “templo” pelos agentes de mudança. Como sugere, a mudança constitui a grande “deusa” dos tempos atuais, mas como ninguém muda sozinho, os professores que se entregam ao individualismo e à cultura das práticas individuais de trabalho são os “hereges”.

Hargreaves (1998: 205) procura demonstrar que a perspetiva do individualismo como “heresia” da mudança educativa não resulta na condenação do individualismo, pois nem todas as suas manifestações decorrem do isolamento e da fuga à partilha, mas na apologia de outras formas de estar na docência que se afastam do individualismo e se comprometem com a partilha, a cooperação e a responsabilidade coletiva, valores tidos como essenciais no âmbito de uma cidadania ativa, tal como é reclamada para o século XXI. São estes valores que, coletivamente assumidos, podem expressar a maturidade e o potencial transformador de uma nova profissionalidade docente.

Nestas circunstâncias, como admite o autor, a colaboração entre professores poderá potenciar apoio moral, capacidade crítica e reflexiva, oportunidades de aprendizagem e de aperfeiçoamento contínuo, eficiência e eficácia acrescidas e melhoradas, sobrecarga de

trabalho mais reduzida ou ainda poder de afirmação política. No geral, é óbvio que os professores trabalham em conjunto, interessando, contudo, distinguir se se trata de trabalho colaborativo efetivo ou simplesmente de trabalho de cooperação, que como veremos não são sinónimos.

Como realça Hargreaves (1998: 217), nas culturas de colaboração, as relações de trabalho entre os professores tendem a ser espontâneas, voluntárias e orientadas para o desenvolvimento, alargadas no tempo e no espaço e imprevisíveis. Com efeito, as relações tendem a caracterizar-se, de forma genérica, quer pelo facto de não serem relações profissionais impostas de forma burocrática, quer por corresponderem a um movimento endógeno e por sustentarem iniciativas contextualizadas, fundamentadas e orientadas para as transformações dos contextos educativos. Todavia, como observa, o desenvolvimento das relações de trabalho entre os professores dá conta de uma tensão no interior da colegialidade docente, entre a artificialidade e a espontaneidade, entre a colaboração controlada, contida e inventada pelos administradores e a colaboração inventada e controlada pelos profissionais que a procuram.

Segundo o autor, a colaboração promove o desenvolvimento profissional dos indivíduos nela envolvidos, podendo proporcionar momentos de aprendizagem mútua e potenciar reflexões individuais. Pode ser, de facto, um elemento crucial na construção dos processos de ação, tendo em vista não a adaptação aos contextos de trabalho e, sim, a sua transformação, onde a reflexão conjunta e o reequacionamento dos recursos norteiam a intervenção. O envolvimento dos professores nessa transformação passa pela valorização das práticas e dos contextos de trabalho e pelo reconhecimento dos seus potenciais formativos. Como bem afirmaram Fullan e Hargreaves (2002), a mudança em educação depende do que os professores fazem e pensam. É tão simples e complexo como isto.

Formosinho e Machado (2009: 39) sugerem que os professores realizam trabalhos em conjunto e colaboram entre si, nas estruturas e órgãos em que são incorporados e/ou em torno de projetos. Estes projetos surgem na escola por imposição administrativa ou de forma espontânea e voluntária, orientam-se para a execução das determinações que provêm de outros decisores (internos ou externos) ou para o desenvolvimento de objetivos assumidos pelos professores (mesmo que tenham origem exógena) e por eles defendidos na convicção de que lhes convém o trabalho em conjunto, realizam-se em locais e tempos determinados ou alargam-se no tempo e no espaço, visam resultados de grau relativamente

elevado de previsibilidade ou, pelo contrário, os resultados esperados são incertos e imprevisíveis. Face ao exposto, é já notória a distinção entre cooperação ocasional e trabalho colaborativo, este com implicações muito mais profundas no processo ensino-aprendizagem e na organização como espaços de intercâmbios sociais e culturais.

Formosinho e Machado lembram, neste sentido, “que é principalmente na organização e implementação de projetos que deparamos com a cultura de colaboração do segundo tipo. Neste caso, trata-se de projetos que resultam das iniciativas dos professores ou têm origem externa, sendo por eles assumidos, onde as relações de colaboração partem deles próprios e são pretendidas por eles, resultando, deste modo, da percepção do valor que eles atribuem ao trabalho em conjunto. Essas relações de colaboração realizam-se muitas vezes em encontros informais, quase impercetíveis, breves mas frequentes, e os seus resultados são, muitas vezes, incertos e dificilmente imprevisíveis. Acontece que é através de projetos que os professores mais “ativos” podem produzir inovações nas escolas, normalmente correspondentes a respostas locais, ao nível da sala de aula ou da escola no seu conjunto” (2009: 40).

A natureza da colaboração assenta, essencialmente, em quatro pilares que sustentam um efetivo processo de colaboração. Estes quatro pilares são o diálogo, a negociação, a mutualidade e a confiança. Se, em algum momento, um destes pilares não estiver presente em determinado contexto, esta colaboração deixa de representar uma forma particular de cooperação.

Segundo Christopher Day (2001), enquanto que, na cooperação, as relações de poder e os papéis dos participantes no trabalho cooperativo não são questionados, a colaboração envolve negociação cuidada, tomada conjunta de decisões, comunicação efetiva e aprendizagem mútua. Deste modo, para que exista uma efetiva colaboração é fundamental que se alicercem estes quatro pilares. Se não existir uma negociação relativamente aos objetivos do trabalho, à forma como este se vai desenvolver, às prioridades a serem colocadas em prática e à forma como os intervenientes se relacionam, poderão surgir mais tarde momentos de tensão e de crise que podem destruir os propósitos iniciais de determinado projeto. O diálogo, que serve de instrumento de confronto de ideias e construção de novas compreensões e de subjetividades, é um aspeto crucial da colaboração, mesmo condição *sine qua non*. De facto, é através do diálogo que se confrontam pontos de vista diferentes e, em consequência, se estabelece um clima de

confiança, crucial para o desenvolvimento de novas iniciativas. Práticas colaborativas implicam discussões, troca de experiências, situações que possibilitem refletir sobre as ações desenvolvidas, ponderando vantagens, limitações e significados. A colaboração pode contribuir para o desenvolvimento profissional dos indivíduos nela envolvidos, podendo proporcionar momentos de aprendizagem mútua e potenciar reflexões individuais. Como sugere Hargreaves, contrariando a perspetiva de prática isolacionista na sala de aula, o autor observa que a colaboração pode abarcar “o trabalho em conjunto, a observação mútua e a pesquisa reflexiva focalizada, de formas que expandem criticamente a prática, procurando alternativas melhores, na busca contínua do aperfeiçoamento” (1998: 219).

Segundo Formosinho e Machado (2008), a defesa da colegialidade docente recorre a uma pluralidade de argumentos: os benefícios intelectuais e profissionais que os professores retiram do contacto com os colegas para discutir ideias sobre as suas práticas e para partilhar experiências; a partilha de problemas e dificuldades como ajuda para a superação da insegurança individual; o aumento dos níveis de autoeficácia e a melhoria da aprendizagem dos alunos daqueles professores que se envolvem em interações profissionais com os colegas; a aquisição de maior poder de decisão e controlo do trabalho profissional, por parte dos professores, através da constituição de equipas de trabalho (Lima, 2004).

Nesta reflexão que temos vindo a realizar sobre a colegialidade docente, importa compreender que não é a colaboração entre os docentes que está em causa, enquanto finalidade relacionada com a afirmação da profissionalidade docente, mas o tipo de interações profissionais que se estabelecem e o modo como decorre essa colaboração. É precisamente esse modo que definirá se se trata de trabalho colaborativo efetivo, de colegialidade docente, ou se, pelo contrário, é um trabalho simples de cooperação que se distingue pela profundidade, sistematização e qualidade do trabalho colaborativo. De facto, tal como argumenta Thurler não faltam “exemplos para mostrar como a cooperação profissional pode limitar-se à construção de vínculos e de representações fracas, superficiais e convencionais, sem impacto sobre a evolução das práticas” (2001: 78).

Em Portugal, os estudos realizados por Jorge Ávila de Lima (2004) sobre experiências de colegialidade docente comprovam, justamente, que as decisões tomadas em grupo pelos professores tinham poucas consequências para a prática do ensino dos mesmos no contexto das suas próprias turmas. Concluindo que “tanto nas reuniões

promovidas oficialmente pelos órgãos dirigentes e de coordenação das escolas (por exemplo, ao nível dos departamentos curriculares), como nas que agregavam voluntariamente os colegas que lecionavam níveis de ensino idênticos, os professores chegavam, na melhor das hipóteses, a acordos sobre as ênfases (em termos de tempo a despendar com determinadas partes dos conteúdos), o ritmo e a sequenciação dos conteúdos curriculares. A maioria das suas interações profissionais não se orientava para uma *ação* coordenada. Para além disso, as poucas interações que tinham essas características não se centravam na sala de aula; pelo contrário, os docentes deixavam de fora da sua agenda de contactos os aspetos-chave relativos à observação e à crítica das suas práticas profissionais” (Lima, 2004: 67).

A consciência deste facto levou, certamente, Hargreaves a problematizar a colegialidade quer a partir de uma perspetiva cultural, quer de uma abordagem micropolítica. De acordo com a perspetiva cultural na colaboração entre professores, há um conjunto de valores, de normas, de crenças, hábitos que se partilham de forma consensual entre os docentes, enquanto que a perspetiva micropolítica confere mais ênfase às diferenças existentes entre os grupos de uma organização do que às suas semelhanças. Segundo o autor referido, na perspetiva cultural, as culturas de colaboração exprimem e emergem de um processo de formação de consensos, enquanto que, na abordagem micropolítica, a colaboração e colegialidade resultam do exercício do poder organizacional por parte de quem administra e que tem consciência da questão do controlo.

Na análise da questão de colegialidade docente, valoriza-se essencialmente a questão do consenso e tende-se a excluir os obstáculos que surgem na formação e produção de consenso bem como as circunstâncias e contextos em que a colegialidade se transforma em colegialidade artificial. Significa isto que se torna absolutamente necessário pensar nas relações de poder que se estabelecem no interior da escola para se discutir a seguir se a colegialidade é reduzida “ao valor instrumental da técnica de gestão [...], comandada por uma administração central que, através de uma retórica descentralizadora e do apelo autonómico, mais não busca do que consolidar posições de controlo” (Neto-Mendes, 2004: 125). Se, em relação ao individualismo docente, se poderia estabelecer uma relação com a racionalidade técnico-burocrática, no que diz respeito à colaboração e à colegialidade, essa relação faz-se com toda a propriedade com a racionalidade democrática. Este tipo de racionalidade democrática encara a colegialidade não como um valor em si mesmo nem

tão pouco a reduzindo “ao valor instrumental de técnica e de gestão”, mas perspectivando-a “como expressão de um processo complexo, dinâmico e plural”, permitindo aos professores o direito “[...] à participação na governação democrática da escola, entendida como organizações e como locais de trabalho e não como meros instrumentos” (Lima, 2002b: 111). Neste contexto, poder-se-á afirmar que os projetos coletivos, ancorados numa racionalidade de tipo democrática, necessitam de professores ativos e empenhados, reflexivos e críticos. Importa pois sublinhar que a reflexividade docente, do ponto de vista do seu contributo para a construção do crescimento profissional, é encarada como produto de uma ação coletiva, e não individual, de sujeitos/professores que se constroem como coletivos, partilhando e interpelando as conceções, as representações, as práticas docentes que protagonizam, isto é, partilhando e desenvolvendo em conjunto as suas competências (Hargreaves, 1998).

Numa cultura colaborativa em que a “reflexão crítica constitua a norma, o desenvolvimento será contínuo [...], a cultura é dinâmica e sujeita à mudança e os tipos e ritmos de mudança variam em resposta às necessidades e exigências colocadas aos indivíduos que a compõem e ao próprio sistema” (Day, 2001: 132).

É neste sentido que Formosinho e Machado defendem que “os professores são capazes de colaborar em torno de projetos e de que a renovação das práticas escapa à “lógica do decreto” (2009: 12), norteando a sua prática docente segundo uma perspetiva que Fullan e Hargreaves (2002: 274) designaram como “profissionalismo interativo”. Estes autores aditam que o “profissionalismo interativo” envolve os professores na procura das soluções mais adequadas para resolver os problemas e os desafios, permite-lhes uma “certeza situada” e origina a confiança profissional coletiva. Nestas circunstâncias, “a colaboração substitui as certezas científicas falsas, ou as incertezas ocupacionais debilitantes, pelas certezas situadas do saber profissional, recolhidas junto de comunidades concretas de professores” (Hargreaves, 1998: 278).

O “profissionalismo interativo” aponta para uma conceção de professor como elemento de uma equipa e coconfigurador do currículo e da ação educativa, ou seja, proclama uma intervenção comprometida coletivamente nas decisões educativas e curriculares. Neste ponto de vista, esta forma de cultura dos professores propicia a emergência de uma nova profissionalidade que possa responder de modo mais efetivo às demandas educacionais da atualidade, apresentando-se como essencial nos processos de

mudanças. Fazer emergir e consolidar esta cultura de trabalho em equipa pressupõe olhar os contextos profissionais como espaços de auto e heteroformação, concebendo a escola como uma “organização aprendente” (Fullan & Hargreaves, 2002) e curricularmente inteligente (Leite, 2003), ou seja, uma escola que se desafia continuamente a si própria e que procura, envolvendo todos, instituir uma dinâmica interna e externa, a conducente à melhoria da qualidade do ensino das crianças e jovens que acolhe.

2.3. A colegialidade artificial

Hargreaves (1998) distingue duas formas de colaboração e de colegialidade: culturas de colaboração e colegialidade compulsiva ou colegialidade artificial. Como defende o autor, na primeira forma de colaboração, os professores aprendem uns com os outros, partilhando e desenvolvendo em conjunto as suas competências e a confiança que decorre da partilha e do apoio colegial conduz, com efeito, a uma maior disponibilidade para fazer experiências e para correr riscos e, com estes, a um empenhamento dos docentes num aperfeiçoamento contínuo, enquanto parte integrante das suas obrigações profissionais. Estas vantagens são, indubitavelmente, irrefutáveis.

A outra forma de colegialidade identificada por Hargreaves é a colegialidade compulsiva ou artificial, que o autor caracteriza como “uma colaboração que é imposta de cima para baixo, no que se refere ao que se deve planificar ou aprender, com quem isso deve ser feito e onde e quando deve ocorrer” (Hargreaves, 1998: 221). As situações de colegialidade artificial são situações de colaboração caracterizadas tanto por situações de interação compulsivas como ainda pela orientação burocrática dos projetos de trabalho que se desenvolvem e que, de algum modo, são situações contraditórias face aos princípios e pressupostos que deveriam fomentar as situações de colaboração entre professores. Este tipo de “colaboração mandatada”, além de não poder “indiciar democracia” (Day, 2001: 130), traz algumas consequências negativas. Hargreaves (1998) afirma mesmo que “[...] o mais triste quanto à simulação segura [...] da colegialidade artificial não é que ela iluda os professores, mas sim que os atrase, distraia e menospreze” (1998: 221).. Trabalhar em conjunto, nesta perspetiva, afigura-se como pouco produtivo, como uma questão de obrigatoriedade, não sendo orientado para o desenvolvimento das relações existentes, dos desafios oriundos do exterior e de práticas inovadoras.

Como sustenta Neto-Mendes “o conceito de colegialidade compulsiva traduz provavelmente a situação mais frequente no âmbito da educação formal”, considerando ainda que “as relações estabelecidas entre docentes são obrigatórias, delimitadas no tempo e no espaço, orientadas para o desenvolvimento de projetos nacionais, sendo os resultados destas ações previsíveis, dada a sua carga burocrática” (1999: 219). O autor acrescenta, inclusive, que as pressões para aumentar as frequências das situações de colegialidade compulsiva entre os professores têm tendência para crescer quando a administração educativa é movida pelo objetivo de aprofundar o profissionalismo e a autonomia dos professores, num movimento de *topo-base*, que, geralmente, escamoteia a separação tradicional entre conceção e execução.

Como adverte Thurler, “uma solução rápida, administrativamente visível e fácil de passar para o papel permitirá, sem dúvida, demonstrar ao público ou aos responsáveis do sistema que a direção da escola tenta favorecer o trabalho de equipa e, mais geralmente, a cooperação entre professores” (2001: 75). Este tipo de decisão pode contribuir para o processo de desqualificação simbólica da profissão docente, uma vez que os professores são vistos como sujeitos passivos no âmbito da gestão do processo ensino-aprendizagem, assumindo apenas o papel de simplificadores e de transmissores de saberes e de decisões que não foram produzidos por eles.

A colegialidade artificial pode, ainda, contribuir para “enfraquecer as relações existentes, acrescentando-lhes um peso administrativo mal vivido” e estar na origem da “proliferação de encontros não desejados” (Thurler, 2001: 75) que intensificam e sobrecarregam o trabalho dos professores nas escolas. Nesta ordem de ideias e tendo em conta a perspetiva micropolítica e sociológica, a colegialidade compulsiva e os seus efeitos ultrapassam o domínio da indiferença individual ou a falta de empenho dos professores, espelhando uma conceção ideológica de matriz centralizadora e burocrática.

No que diz respeito à colegialidade compulsiva (artificial) há a salientar as seguintes formas de trabalho:

- a) Administrativamente regulada – a iniciativa não parte espontaneamente dos professores e, por isso, decorre de uma imposição do sistema;
- b) Obrigatória – os professores são forçados a trabalhar em conjunto em diversas situações, como por exemplo, em grupos disciplinares ou conselhos de turma;

- c) Orientada para a aplicação – os professores são “convidados” a trabalhar coletivamente na realização de um projeto concebido por outros;
- d) Delimitada no tempo – a colegialidade compulsiva desenvolve-se num tempo e num espaço pré-determinados (salas para reuniões, convocatórias ou controlo de presenças);
- e) Previsíveis – a colaboração está formalizada, organizada para que os resultados sejam relativamente previsíveis.

Como pertinentemente observou Neto-Mendes, “este debate sobre a multiplicidade de formas de que a colegialidade e a colaboração podem apresentar no seio das organizações escolares, quer o entendimento seja *intra ou interorganizacional*, não pode alhear-se de um *locus* com uma relevância muito especial neste campo: a sala de professores”, acrescentando que, nesse “espaço simbólico de interação, de definição de estratégias, de entretenimento, de trabalho, de lazer, há lugar para as culturas de colaboração e para a colegialidade compulsiva” (1999: 129). Como sublinhou, mais tarde, “a sala de professores é uma espécie de ponto de interseção do coletivo, onde os professores se “aliviam” da carga individualista que caracteriza a maior parte do tempo que passam na escola (sala de aula)” (Neto-Mendes, 2004: 125).

Sintetizamos, de seguida, em forma de quadro, os aspetos essenciais que distinguem as duas formas de colaboração e colegialidade apontadas pelo autor a que nos temos vindo a reportar.

Quadro 2 – Colegialidade: conceção plural

Culturas de Colaboração	Colegialidade Artificial
Espontânea	Administrativamente regulada
Voluntária	Obrigatória
Orientada para o desenvolvimento de projetos	Orientada para a aplicação
Omnipresente	Delimitada
Imprevisível	Previsível

Fonte: Andy Hargreaves [1991; 1994] adaptado por Neto-Mendes (1999: 219).

Hargreaves tem a preocupação de advertir para o facto de que a colegialidade artificial entre professores não constitui a medida política mais adequada para resolver

problemas e enfrentar os desafios e diz mesmo que a “colegialidade não pode ser reduzida à congenialidade” (1998: 219). A colaboração artificial entre docentes pode não contribuir para desafiar as respetivas práticas, perspectivas e pressupostos, chegando a dividir mais do que unir. A este tipo de cultura docente Hargreaves (1998: 213) designa por “balcanização”, que pressupõe padrões particulares de interação entre docentes, que consistem em situações nas quais os professores trabalham, não em isolamento, nem com a maior parte dos seus colegas (enquanto escola como um todo), mas antes em subgrupos mais pequenos, no seio da comunidade escolar.

A balcanização estará, então, nas antípodas de insularização a que chega um pequeno grupo de professores, organizado segundo uma determinada lógica. Enquanto forma de cultura, a balcanização causa, portanto, separações entre docentes, prevalecendo, sobretudo, nas escolas secundárias cujos professores trabalham de forma isolada ou em grupos departamentais isolados. Trata-se, na verdade, de um tipo de cooperação e não de colaboração que separa os professores ao fomentar interações profissionais baseadas na formação de subgrupos. Os professores identificam-se e mostram lealdade para com o grupo e não para com a escola como um todo. A “colaboração” só ocorre no caso de servir os interesses do grupo. É, por este motivo, um tipo de colegialidade docente restrita que se constrói quando os professores se juntam com os colegas com os quais mantêm afinidades pedagógicas diversificadas. Mónica Thurler⁵³ (2001: 70) designou-a por “uma cooperação contra o resto do mundo”, fruto de um processo de balcanização profissional que poderá existir no interior das escolas.

Segundo Hargreaves (1998: 213), há quatro características que são constitutivas deste tipo de cultura, a saber:

- a) Baixa permeabilidade entre os grupos – os subgrupos apresentam-se fortemente isolados uns dos outros, sendo a pertença a vários grupos desencorajada;
- b) Fidelização/permanência elevada – os subgrupos responsáveis pela balcanização tendem a perpetuar-se no tempo, mantendo a respetiva

⁵³ Mónica Thurler (2001: 70) refere-se a três modalidades de colaboração: “uma cooperação contra o resto do mundo”, fruto de um processo de balcanização profissional que poderá existir no interior das escolas; uma segunda modalidade designada por “a solidariedade como cooperação aparente e uma terceira que é identificada como um estado de colegiatura forçada. Estes estados referidos por Mónica Thurler correspondem a “situações de colegialidade artificial” propostas por Hargreaves.

composição. Os professores passam a rever-se como professores específicos: professores de matemática, de inglês, etc.;

- c) Identificação pessoal – como a pertença a outros subgrupos é rara, a identificação com subgrupos faz-se no singular, dificultando a empatia e a aproximação com outros;
- d) Competição/natureza política – as culturas balcanizadas caracterizam-se por ser muito politizadas, sendo certo que as dinâmicas de poder e de interesse próprio determinam a maneira como os professores se comportam. Há sempre “ganhadores e perdedores”.

Sobre este último ponto, importa salientar que quando Hargreaves admite que nas culturas balcanizadas há “ganhadores e perdedores” (1998: 215), estamos perante o quadro conceptual dos modelos políticos que apresentam a organização [escola] como arena onde se digladiam atores movidos por interesses contraditórios. Isto acontece porque os professores reagem perante a mudança de acordo com a perceção relativa aos ganhos e perdas que daí resultam. Se a mudança trazer algo positivo, os professores serão seus adeptos se, pelo contrário, se apresentar deficitária, serão seus oponentes.

Hargreaves (1998) salienta que a escola secundária⁵⁴ surge, neste contexto, como um espaço paradigmático de expressão de conflitos e divisões entre os professores, com particular destaque para a hegemonia de alguns saberes disciplinares e a subalternização de outros. O autor, além desta descrição, apresenta algumas causas, denunciando, simultaneamente, uma certa obsolescência de estruturas incapazes de responderem aos desafios contemporâneos. A carga político-histórica associada às especialidades académicas como fontes de identidade pessoal, de expectativas de carreira e de estatuto social conferem à escola secundária esta dimensão conflitual. Falamos, naturalmente, de toda uma construção social que termina na balcanização e que significa divisão, diferença, estatuto social e poder. Perante este conjunto de interesses, importa saber quais as estratégias de “desbalcanização” que Hargreaves apresenta relativamente à escola secundária:

⁵⁴ Andy Hargreaves desenvolveu estudos em duas escolas secundárias, a Roxborough High e a Lincoln Secondary. Estas notas resultam, naturalmente, do referido estudo.

- a) Equidade entre saberes – Luta para estabelecer equilíbrios e erradicar ou atenuar diferenças de tamanho, de prestígio e de alocação do tempo entre “matérias de alto e de baixo estatuto”. Tarefa que se prevê extremamente difícil porque requer a anuência do pessoal docente e da comunidade educativa, na medida em que as valorações sociais e académicas de estatuto são mutuamente dependentes;
- b) Transparência e ética – O caminho a percorrer pelas escolas secundárias no futuro deverá ser democrático e ético;
- c) Mosaico em movimento – As escolas secundárias apresentam uma organização balcanizada que assenta nas especializações dos grupos disciplinares, estruturas que não podem ser fácil e coerentemente substituídas por outras capazes de concitar identidade comum, experiência e consenso.

Neste âmbito, Hargreaves (1998) propõe uma organização de tipo “mosaico em movimento”, que consiste numa estrutura mais alargada, em cujo seio os pequenos subgrupos subsistem, combatendo a anterior identidade fechada e isolada. O modelo do “mosaico em movimento” pressupõe uma interpenetração de lógicas e de filiações dos seus membros, cujo objetivo é o de não criar fronteiras rígidas e fortes vagas, flexíveis, com capacidade de adaptação às solicitações do ambiente dos seus membros. Este modelo explora ambiguidades, procurando na colaboração o apoio para enfrentar, com sucesso, o esforço que as mudanças permanentes exigem. Esta solução, diz Hargreaves, está já presente em algumas escolas secundárias mais pequenas onde os recursos são mais escassos e onde há um número mais reduzido de docentes. Nestas escolas os professores são frequentemente solicitados a colaborar em mais do que uma lógica subgrupar, potenciando a sua capacidade criativa e cultivando a sua flexibilidade.

A balcanização “perpetua o mito da imutabilidade [da escola] entre os professores” e, porque reduz as oportunidades de os professores aprenderem uns com os outros para além das fronteiras disciplinares, “limita a tomada de consciência do potencial de mudança que existe no seu interior” (Hargreaves, 1998: 251). Por isso, a convicção de que os professores são os melhores recursos da escola para a mudança desta, aconselha que se encontrem outras estruturas, para além das estruturas departamentais balcanizadas que

tendem a esgotar esses recursos pelo seu enclausuramento e isolamento. Concordamos, por conseguinte, com Hargreaves quando sublinha que é importante que aconteça a “desbalcanização” das condições estruturais ao nível da eliminação das fronteiras entre os saberes e das diferenças de estatuto entre professores, levando-os a desenvolver projetos ancorados na participação democrática e numa atitude ética. Isto implica, como sugere o autor, reestruturar as escolas, garantindo que as estruturas tradicionais de ensino sejam abaladas e redefinir as relações de poder entre professores, alunos, gestores e pais nos domínios mais importantes. Implica, portanto, uma reconstrução profunda nas relações de poder na escola e a inevitabilidade de que a vida profissional dos professores se organize não em torno de princípios como a hierarquia e isolamento, mas à volta de outros como a colaboração e a colegialidade.

Deste modo, Hargreaves, acredita ter encontrado aquilo que designa por o “metaparadigma”⁵⁵ mais promissor da pós-modernidade, a colaboração. O autor apresenta-o como um princípio articulado e integrado da ação, do planeamento, da cultura, do desenvolvimento, da organização e da investigação, o que pressupõe, certamente, um clima propício ao apoio moral, à eficiência e eficácia acrescidas, à aproximação das perspetivas temporais entre os vários atores e respetiva consolidação da confiança, ao aprofundamento da capacidade de reflexão, à responsabilização organizacional coletiva e à criação de oportunidades para aprender. No entanto, ironicamente, os professores estão aparentemente a ser incentivados a colaborar mais entre si precisamente no que existe menos sobre o que colaborar. Com efeito, parece existir uma contradição entre a retórica oficial que enaltece a colegialidade e o pendor das reformas educativas, acentuando, porém, a realização e a avaliação individuais dos professores.

Como propõe o autor, é tempo de questionar a estratégia de introduzir a mudança educacional através de uma “reculturação” das escolas. De modo a que a colaboração não se reduza a algo que pode ser positivo ou negativo “é necessário munirmo-nos de um espírito crítico, atenção sociológica, para nos ser permitido ver para além das máscaras” (Neto-Mendes, 1999: 233).

⁵⁵ O conceito de “metaparadigma” é apresentado por Andy Hargreaves (1998) como uma nova forma de abordagem da realidade que permite interpretar, analisar, sintetizar e responder às mudanças paradigmáticas ocorridas nos campos tecnológico, da vida organizacional e do pensamento e cujas expectativas apontam para a continuação da mudança.

Na nossa perspectiva, os desafios dos professores, na contemporaneidade, exigem uma cidadania ativa e responsável. A esfera da responsabilidade é, por excelência, o espaço da decisão e do compromisso, do individual e do coletivo. Importa compreender que não é a colaboração – enquanto finalidade relacionada com a afirmação da profissionalidade docente – entre professores que é questionada, mas as situações que, em nome da colaboração, obstaculizam a afirmação da profissionalidade. Não se discute, portanto, o reconhecimento das potencialidades da colegialidade e sim o modo como acontecem as situações de colaboração e como propiciam ou não a afirmação da autonomia dos professores de modo a corresponder adequadamente aos desafios da escola atual. Autonomia profissional, redefinição do trabalho docente e colaboração entre professores são aspetos fundamentais da atividade docente, influenciando-se mutuamente.

O caráter cada vez menos estruturado e mais mutável da sociedade, bem como a emergência da incerteza e da precariedade crescente dos saberes científicos e tecnológicos exigem ao professor novos papéis e novas formas de atuar mais complexas. Aumentam, pois, em número e complexidade os papéis atribuídos aos professores e cresce a importância social de que se revestem. Contudo, o mesmo não acontece com o seu estatuto, numa estranha forma de desfasamento: a sociedade reconhece a relevância da função docente, desvalorizando, simultaneamente, os saberes e a profissão docente.

A situação da atividade docente é, em certos aspetos, paradoxal e esta circunstância não deixará certamente de condicionar a identidade, a autoestima e o trabalho dos professores enquanto profissionais. À escola é exigido o desempenho de novas tarefas no domínio da socialização das crianças e dos jovens, da promoção do seu desenvolvimento individual e no domínio da instrução. Estas novas tarefas conduziram à diversificação da função docente e contribuíram para a intensificação do trabalho dos professores. É, então, da intensificação do trabalho docente que falaremos a seguir.

3. A intensificação do trabalho docente e as medidas de política educativa

No ponto de vista de Alejandra Birgin, um dos traços centrais da modernidade foi a construção de novas relações entre as práticas de um novo Estado (Estado-Nação) e as pautas de comportamento dos indivíduos. Trata-se dos sistemas sociais e culturais de regulação, sendo que um desses sistemas de regulação foi a escolarização, com desenvolvimentos, estratégias e tensões específicas. Tanto a escolarização como o trabalho docente, tal como o conhecemos hoje, são construções históricas que correspondem a modos de governo. Estabeleceram-se novas regulações entre o governo da sociedade e o governo dos indivíduos, em particular com a “profissionalização do saber”, que fez prevalecer a ideia de que o saber sistematizado, organizado em torno das racionalidades da ciência, “[...] libertaria as pessoas das limitações da natureza e lhes oferecia o acesso a um mundo mais progressista”, construindo-se, deste modo, “uma forma secular e aparentemente objetiva de raciocinar sobre os problemas” (Birgin, 2000: 96-97).

De acordo com Formosinho e Machado (2009: 165), o sistema educativo dos países ocidentais sofreu grandes alterações com o advento da escola de massas resultante da expansão da educação escolar pós-guerra. Estas transformações induziram a representação de que a escola atual está em crise porque é muito diferente daquela em que a maioria dos cidadãos se formou. Como consequência desta representação social de uma organização em crise, diz o autor, o Estado e a sociedade passaram a exigir a esta escola de massas o desempenho de novas tarefas no domínio da socialização das crianças e dos jovens, da promoção do seu desenvolvimento individual e no domínio da instrução.

Na mesma linha de argumentação, Barroso (2005a) afirma que a escola se massificou sem se democratizar, sem alterar sua organização pedagógica, uma vez que se abriu a uma grande heterogeneidade de alunos sem criar as estruturas adequadas para os receber e sem dispor dos recursos necessários para realizar o mandato de uma escola para todos. Nesse sentido, novos problemas surgem no interior da escola e das salas de aula, que se expressam na heterogeneidade das turmas do ponto de vista socioeconómico, cultural e étnico. A escola é, efetivamente, chamada a resolver um conjunto de problemas sociais através da transmissão de um conjunto de competências consideradas como adequadas e capazes de mobilizar os sujeitos para a resolução desses problemas. Assiste-se, deste modo, a uma espécie de “escolarização” e de “pedagogização” do social que torna “a

missão atribuída aos profissionais da educação [...] missões impossíveis” (Correia & Matos, 2001: 92).

Verifica-se uma tendência para atribuir o aumento e agravamento dos problemas sociais a um défice de formação, com particular ênfase para a formação escolar, responsabilizando-se aqueles que estão diretamente envolvidos neste processo. Paradoxalmente, contudo, ao mesmo tempo que se acusa a organização escolar de não dar resposta, alargam-se as missões que lhe são atribuídas. Com efeito, para além das disciplinas curriculares clássicas, pede-se à escola que eduque para a cidadania, para a tolerância e para as questões ecológicas. Perante tantos e variados pedidos, a escola tem dificuldade em cumprir-lo o que leva, mais uma vez, à sua descredibilização, tornando-a objeto de críticas. Esta situação deve-se, em grande parte, ao facto de se encarar o social e a própria escola como espaços de gestão de problemas – os fracos resultados escolares são atribuídos quer à ineficiência da gestão, quer à falta de formação de professores – e que, como assinalam Correia e Matos (2001: 92), “inibem o acesso a uma cidadania concebida como mercado de oportunidades”.

Neste contexto, poder-se-á garantir, com Popkewitz, que as políticas educacionais dos últimos anos deverão ser entendidas como mudanças na forma de conduzir a governação, que criam princípios de classificação e ordenação e que legitimam e reproduzem novas relações de controlo e de poder, ao mesmo tempo que estruturam racionalidades políticas que se interligam aos princípios que ordenam e disciplinam a ação dos indivíduos na sua conduta pessoal e na relação que estabelecem com o mundo (Popkewitz, 2000: 33-34). Nesta relação, o Estado, a sua política educativa e a respetiva justificação discursiva, devolve-nos, então, uma imagem de confiança na organização escolar (encarada como organização de socialização normativa, funcionalmente articulada com a sociedade), a que acresce uma visão otimista, associada a uma visão tributária da teoria do capital humano⁵⁶, como sugere Canário (2001). De facto, no discurso oficial são

⁵⁶ Theodore Schultz é considerado o principal formulador da ideia de capital humano. Preocupou-se em explicar os ganhos de produtividade gerados pelo “fator humano” na produção. Aplicada ao campo educacional, a ideia do capital humano gerou toda uma conceção tecnicista sobre o ensino e sobre a organização da educação, o que acabou por mistificar os seus reais objetivos. Sob a predominância desta visão tecnicista, passou-se a disseminar a ideia de que a educação é o pressuposto do desenvolvimento económico, bem como do desenvolvimento do indivíduo, que, ao educar-se, estaria a “valorizar-se” a si próprio, na mesma lógica em que se valoriza o capital. O capital humano, portanto, deslocou para o âmbito individual os problemas da inserção social, do emprego e do desempenho profissional e fez da educação um “valor económico”, numa equação perversa que equipara capital e trabalho como se fossem ambos, igualmente, meros “fatores de produção” (das teorias económicas neoclássicas). Além disso, legitima a ideia

então enaltecidas as virtudes da autonomia da escola, que garante uma maior flexibilidade do sistema, mais poder e mais rapidez da adaptação à mudança, possibilita a capacidade de desenvolver novas formas participatórias através de parcerias sociais e educacionais e, por último, dá resposta à necessidade de tornar o funcionamento da escola mais flexível quanto à orientação, à autoavaliação da escola, aos processos de tomada de decisão e, até, ao desenvolvimento profissional dos professores. Deste modo, o Estado vai transmitindo uma visão idealizada da escola como organização autónoma, capaz de resolver os problemas sociais que a invadem e de contribuir para as necessidades de modernização económica e tecnológica, ao mesmo tempo vai construindo, legitimando e reproduzindo novas relações de controlo e de poder, como afirma Popkewitz (2000).

O Estado procura, neste sentido, intensificar o controlo sobre os professores, numa relação acrítica em relação ao mercado, por exigência de uma economia que se preocupa prioritariamente com a eficácia, eficiência e competitividade. A regulação dos processos escolares implica a regulação do grupo social que tem a seu encargo o trabalho de ensinar e causa impacto sobre os sujeitos como mecanismo de autodisciplina, produzindo uma estrutura cognitiva, esquemas classificatórios, opções a limitações sobre o que é bom e o que é normal. De facto, as escolas, através de políticas de descentralização administrativa, financeira e pedagógica, têm adquirido mais autonomia, mas também uma demanda crescente de atividades e responsabilidades, o que tem contribuído para a intensificação do trabalho docente e uma maior proletarização intelectual e económica da classe (Hargreaves, 1998; Tardif & Lessard, 2005; Maroy, 2006).

As políticas educativas propõem novos modelos institucionais em que a ênfase não se coloca nos procedimentos, mas nos resultados e na sua visibilidade, uma vez que é pela supervisão dos produtos que se regulam os procedimentos. Reduz-se o ensino à *accountability*, à prestação de contas e, talvez, por isso, se verifique o reforço dos exames nacionais, valorizando-se e trazendo a público as escolas que obtêm melhores resultados, dando lugar à institucionalização de *rankings* anuais. A avaliação das escolas surge tanto como um instrumento ao serviço de prestação de contas, como também de regulação ou de rerregulação (Macedo & Afonso, 2002) pelo Estado. De facto, as modalidades de avaliação externa inserem-se numa perspetiva de prestação de contas e numa lógica de “quase-

de que os investimentos em educação sejam determinados pelos critérios do investimento capitalista, uma vez que a educação é o fator económico considerado essencial para o desenvolvimento.

mercado” educativo, quando os resultados são divulgados para permitir a livre escolha das escolas por parte dos pais.

Segundo Stephen Ball neste novo paradigma está, efetivamente, “a disseminação das formas de mercado ou empresariais como narrativa mestre, definindo e determinando a ampla variedade de relações no Estado e entre este e a sociedade civil e a economia” (2001: 110). Deste modo, acrescenta o autor, o mercado tem implicações de vária ordem nas relações interpessoais e funcionais (nos plano vertical e horizontal), nas escolas havendo um aumento ao nível das pressões e do *stress* emocional relacionado com o trabalho, um aumento do ritmo e intensificação do trabalho, uma alteração das relações sociais verificando-se maior evidência, por vezes trazida à tona deliberadamente, sobre a competição entre professores/as e departamentos. Em consequência há, afirma Ball (2001: 110), “um concomitante declínio da socialização da vida escolar”.

As políticas educativas procuram, efetivamente, condicionar o perfil e a natureza do trabalho dos professores, sendo certo que as mudanças na organização do trabalho docente resultam, em grande medida, de um novo modelo de regulação educativa, ancorado fortemente na lógica do mercado. Parece existir, assim, uma coincidência entre as novas modalidades de regulação dos sistemas escolares, nomeadamente uma crescente autonomia dos estabelecimentos de ensino, com uma crescente “erosão da autonomia profissional dos professores” (Barroso, 2005b), quando se pretende adequar as funções, os objetivos e a organização da escola e, conseqüentemente, o trabalho dos professores às novas exigências da sociedade e ao imperativo da globalização. Neste contexto, a regulação faz-se pela via da competição entre as escolas, associada à livre escolha da escola, tal como sustenta Natércio Afonso (2003: 62-68). Em consequência, as próprias escolas possuem mecanismos de regulação interna que são exercidos quer pela direção, quer pela ação dos docentes no exercício da sua prática.

De acordo com Reynaud (1997), as escolas incluem, efetivamente, os processos de regulação internos, nomeadamente, a “regulação de controlo”, a “regulação autónoma” e a “regulação conjunta”. A primeira, a “regulação de controlo”, é feita pela direção da escola, que é formalmente responsável pela organização e funcionamento, e traduz-se na aplicação de regras exteriores definidas pelo poder central e, até mesmo, na produção de regras próprias no âmbito das suas competências. O segundo modo de regulação interna é a que o autor designa por “regulação autónoma”, sendo resultante da ação coletiva organizada de

diversos atores, através da produção de regras próprias em função de interesses e estratégias específicas. Por último, a “regulação conjunta” refere-se ao processo de articulação e interação entre os outros dois tipos de regulação.

Como refere Lessard (2006), a “regulação múltipla” ou “regulação conjunta” obriga a organização escolar a desenvolver novas atividades para gerar novas demandas à escola e aos professores. Embora as atividades centrais da escola sejam fortemente institucionalizadas (ensino ministrado por um professor responsável por um grupo de alunos reunidos numa sala de aula, avaliação das aprendizagens e classificação dos alunos), a nova regulação obriga-a a atuar em vários outros campos, todos energívoros e consumidores de tempo e de recursos. Neste contexto de “nova regulação” das políticas educativas, e no que concerne aos seus reflexos sobre o trabalho docente, Maroy (2006) fala, por sua vez, em continuidades e em mudanças quando se refere ao trabalho docente, designadamente nos países desenvolvidos do mundo ocidental. O autor considera que a forma escolar de organização dos saberes a ensinar e a aprender não sofreu grandes alterações, afirmando que esta organização estruturada num tempo e num espaço muito peculiar deu lugar ao trabalho “celular” e que os professores continuam a ter uma grande autonomia dentro da sala de aula, continuando envolvidos em diversas ações e interações com os alunos em diferentes contextos. O autor atesta que o domínio da educação e do ensino é um domínio relacional, por excelência, e que, por esse motivo, a profissão docente conserva ainda o caráter relacional e humano que lhe é intrínseco, independentemente da especialização científica que a delimita e institucionaliza, mantendo-se, por isso, a componente disciplinar e intelectual dos saberes curriculares.

No que respeita às mudanças no trabalho dos professores, Maroy (2006) apresenta “a diversificação das tarefas prescritas” e faz a distinção entre “trabalho prescrito” e “trabalho real”. Quando fala em “trabalho real”, refere o acréscimo de tarefas a realizar fora da sala de aula – componente não letiva – designadamente o trabalho que se faz para planificar e coordenar, a substituição de professores, a vigilância de alunos, a avaliação interna da escola, a elaboração dos documentos estruturantes – projeto educativo, plano de atividades, projetos curriculares de escola e de turma.

Tardiff e Lessard (2005) ratificam que o trabalho dos professores quando comparado ao trabalho material, produtivo, tem sido visto como uma “ocupação secundária e periférica”, defendendo, contudo, a sua complexidade e o papel importante

que assume na distribuição e partilha dos conhecimentos e competências entre os membros da sociedade. Sublinham, ainda, que os professores “são também atores que investem no seu local de trabalho, que pensam, dão sentido e significados aos seus atos e vivenciam a sua função como uma experiência pessoal, construindo conhecimento e uma cultura própria da profissão” (Tardiff & Lessard, 2005: 15). Pretende-se, entretanto, que os docentes construam uma identidade "organizacional", "inovadora" e “cooperativa” prescrevendo-se, para isso, um tempo de trabalho dedicado à componente letiva e um tempo dedicado a tarefas de gestão e atividades em grupo (Maroy, 2006), ou seja, à componente não letiva e ao trabalho individual. Objetiva-se que assumam o modelo de profissionalismo correspondente ao do “prático reflexivo”, isto é, a de um ator educativo que aplica uma pedagogia do tipo construtivista e diferenciada – tanto mais importante quanto mais se acentua a heterogeneidade do público escolar – trabalhando em equipa e investindo na vida coletiva do seu estabelecimento escolar (Maroy, 2006).

A diversidade de funções e de papéis que os professores são chamados a desempenhar, ou se sentem compelidos a assumir, as mudanças constantes de natureza curricular que colocam os docentes perante novos desafios, a dificuldade em compatibilizar a extensão e exigência dos programas e os resultados académicos dos alunos, ou a ausência de um reconhecimento social suficientemente motivador são alguns dos fenómenos que frequentemente se invocam para caracterizar atualmente a atividade profissional dos professores. A atividade docente pressupõe a interação professor e aluno, com a finalidade de alcançar os objetivos educacionais de formação humana. Nesse sentido, abrange as atividades como, ministrar aulas, orientar alunos, buscar novas atitudes e valores, despertar criatividade e interesse pelos estudos. Essas atividades exigem conhecimentos específicos, ou seja, os saberes docentes (adquiridos na formação geral e específica e por meio da experiência), as técnicas e procedimentos pedagógicos, que são vistos como “ferramentas” de trabalho. No entanto, estas atividades, reconhecidas socialmente como “clássicas” do trabalho docente, sofreram alterações vindas do processo de reorganização escolar, trazendo, simultaneamente, novas exigências para o exercício da profissão.

Na verdade, a multiplicidade e imprevisibilidade das questões que chegam às salas de aula, extrapolam a mediação do processo de ensino-aprendizagem, gerando tensões e dilemas, uma vez que exigem ao docente respostas rápidas e competências variadas, para

as quais não está preparado. Nesse sentido, os docentes estão a assumir uma infinidade de papéis, o que leva à intensificação do trabalho que protagonizam nas suas escolas. Contudo, a escola não pode, na nossa perspetiva, responsabilizar-se por demandas tão vastas, como estas que chegam às salas de aula.

A indeterminação e a gravidade dos problemas apresentados ultrapassam tanto a formação do professor, que não possui recursos teórico-metodológicos que lhes permita atendê-los, como a organização escola que não conta com recursos humanos, financeiros e materiais para intervir. A contradição entre as expectativas postas sobre a escola e o professor e o que se é capaz de realizar, pode levar à perda do sentido do trabalho pedagógico e ao agravamento de conflitos e situações de rutura no quotidiano escolar, em particular na sala de aula (Barroso, 2000a).

São, com efeito, múltiplas as tarefas que atribuem aos professores o que leva Maroy (2006) a falar em intensificação, diversificação e complexificação do trabalho docente, que poderemos entender como uma deterioração das condições de trabalho dos professores. Na verdade, a intensificação e complexificação do trabalho docente são consideradas como um fator de constrangimento da praxis docente. Neste sentido, o desenvolvimento de múltiplas atividades periféricas, bem como determinadas incursões nas atividades principais da organização, explicam o esgotamento dos professores e o discurso das centrais sindicais sobre o aumento da carga de trabalho dos docentes. Deve-se ver nisso também uma defesa das atividades centrais da escola contra a proliferação de atividades periféricas que invadem o trabalho quotidiano dos professores. Em grandes organizações, essa proteção passa por uma divisão do trabalho, com pessoas dedicadas exclusivamente a essas atividades periféricas; mas nas pequenas organizações como as escolas primárias, e até mesmo nas escolas secundárias, todo o pessoal deve contribuir e assumir as atividades periféricas. Daí o “sentimento de esgotamento e de sobrecarga”, como sustenta Lessard (2006: 161).

Nesta linha de pensamento, Seddon (2000) vem certificar que as relações profissionais se tornam individualizadas à medida que as oportunidades para o discurso comunitário e profissional diminuem. O autor argumenta que se verifica um aumento do trabalho burocrático (sistemas de manutenção e produção de relatórios), um aumento de vigilância sobre o trabalho docente e sobre os produtos finais da educação e uma crescente diferenciação entre valores, propósitos e perspetivas do pessoal técnico com mais anos de

serviço – cuja preocupação primordial é o balanço do orçamento, recrutamento, relações públicas e a gestão da imagem pública – e da equipa docente cuja preocupação crucial é a abrangência do currículo, controlo da sala de aula, necessidades dos estudantes e manutenção de registos e produção de relatórios. É neste contexto que, quando se perspetiva a profissionalidade docente e os modos como os professores exercem o seu trabalho, se percebe a predominância de um racionalismo técnico nas orientações da tutela que imprimem um cariz instrumentalizante à ação profissional e traduzem um revigorar das formas de controlo oficial sobre os professores, que tende a encobrir as finalidades profissionais de ordem não instrumental e burocrática.

Tardif e Lessard analisam a carga horária sob perspetiva administrativa, “definida em conteúdos e duração pela organização escolar em função das normas oficiais emanadas geralmente do governo e negociadas com as associações e sindicatos dos professores” (2005: 111), considerando que encerra alguma complexidade, uma vez que remete para uma pluralidade de fenómenos, que se podem identificar facilmente, levando à deterioração das condições de trabalho dos professores.

Os autores apresentam alguns fatores a ter em consideração no âmbito da determinação da carga horária de trabalho docente:

- a) Fatores materiais e ambientais – fracas condições físicas de trabalho e falta de recursos materiais disponíveis (como por exemplo, a escassez de material, a exiguidade de recursos financeiros, a falta de material informático, entre outros);
- b) Fatores sociais – localização da escola (centro/periferia, meio urbano/rural), situação sócio-económica dos alunos, violência e exclusão social;
- c) Constituição das turmas – número de alunos elevado por turma, heterogeneidade de alunos, idade cronológica dos alunos, etc.;
- d) Organização do trabalho – horários, conteúdos a lecionar, diversidade de tarefas pedagógicas;
- e) Exigências formais e burocráticas – avaliação de alunos, atendimento aos encarregados de educação, reuniões, tarefas de índole administrativo-burocrática.

Todos estes fatores influenciam o modo de ser e de estar na profissão e “atuam em sinergia, para criar uma carga de trabalho complexa, variada e portadora de tensões diversas” (Tardif & Lessard, 2005: 114). Alguns destes fatores remetem para “tarefas

invisíveis” que norteiam o pensamento e os afetos dos professores, o que leva a falar em “carga mental de trabalho”, que decorrem de duas condições, nomeadamente, a natureza das exigências objetivamente exercidas pelas tarefas e as estratégias adotadas pelos professores para se adaptarem a elas. Estas razões são suficientes para se compreender que o exercício da atividade docente exige competências de ordem diversa, como se os professores devessem ser especialistas em várias matérias, das quais o saber específico da sua formação de base é apenas uma pequena parte. Com efeito, para além dos conhecimentos científicos rigorosos da sua disciplina ou área, os professores carecem simultaneamente de formação em domínios da didática específica, da pedagogia, da psicologia, da sociologia, da administração e gestão escolar, das relações públicas e do *marketing*, da ética, entre muitos outros.

O trabalho docente constrói-se, no entanto, nas formas quotidianas, no entrelaçamento das condições materiais e nas relações interpessoais. É nos contextos de tempos e espaços menos regulados que se organizam e mobilizam saberes que são estruturantes e atualizadores da profissionalidade docente. É neste sentido que consideramos que os professores, sujeitos críticos e reflexivos, desenvolvem estratégias “que não se inscrevem necessariamente no uso institucional previsto para os objetos e bens simbólicos, tão pouco giram no vazio endogâmico” (Birgin, 2000: 98) e, por isso, não podem ser considerados consumidores conformados ou hegemónicos das mudanças impostas externamente, nem restringir, deste modo, a sua ação autónoma.

De acordo com António Nóvoa, “uma certa literatura científica [...] caracteriza-se pela importância concedida à análise no contexto real da sala de aula, com base no chamado paradigma processo-produto, numa emulação da economia capitalista. Esta literatura considera um progresso a possibilidade de estudar o ensino, para além dos próprios professores [...] reduzia-se a profissão docente a um conjunto de competências e de capacidades [...], sendo que esta evolução foi impondo uma separação entre o “Eu pessoal” e o “Eu profissional”. A transposição desta atitude do plano científico para o plano institucional contribui para intensificar o controlo dos professores, favorecendo o seu processo de desprofissionalização” (2000: 15). Neste contexto, o poder central estabelece novas regras de enquadramento da profissão e aponta-se para a necessidade de racionalização e de rentabilização do trabalho. Além disso, as mudanças na organização escolar tendem a mexer na divisão do trabalho na escola, na extinção de algumas rotinas e

adoção de outras, na substituição de certas hierarquias e na procura de novos procedimentos profissionais. As reformas atuais, contempladas na legislação educacional em vigor, apresentam um reforço ao trabalho coletivo e a necessidade de participação e envolvimento da comunidade na gestão da escola. A referida legislação incumbe os estabelecimentos de ensino de elaborar e executar sua proposta pedagógica e ainda articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola. Com efeito, em Portugal, as mudanças nas políticas educativas dos últimos anos trouxeram novas exigências profissionais para os professores, sem a necessária adequação das condições de trabalho. Podemos considerar que resultaram numa maior responsabilização do professor pelo desempenho da escola e do aluno. As mudanças educacionais têm atuado fortemente sobre a organização escolar exigindo mais tempo de trabalho do professor que acaba por se traduzir numa intensificação do trabalho, que o obriga a responder a um número maior de exigências em menos tempo.

A intensificação do trabalho docente não se restringe aos aspetos que acabámos de enumerar. Há outros desafios que a educação contemporânea enfrenta e que merecem uma ampla reflexão. Desafios que são provocados pelo Plano Tecnológico da Educação (PTE)⁵⁷, isto é, por um certo uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), o qual leva a que estas se metamorfoseiem, quer em concorrentes, quer em coadjuvantes da educação, em espaços e tempos diferentes. Sabemos que no séc. XXI as escolas funcionarão num ambiente diferente devido aos avanços das tecnologias da informação e da comunicação, requerendo-se novas respostas às exigências das informações, do mercado de trabalho e da educação. Para responder adequadamente a estas novas exigências, o professor vê intensificado o seu trabalho.

A implementação das tecnologias de informação e da comunicação, como recurso pedagógico, potenciador duma diferenciação pedagógica mais democrática, implica, de facto, um tempo de aprendizagem exploratória – que os docentes, dadas as circunstâncias atuais da vida nas escolas – dizem não possuir. Implica, também, uma disponibilidade e predisposição mental que poderá ser coartada pelo exercício das múltiplas tarefas, mais ou

⁵⁷ O Plano Tecnológico para a Educação entrou em vigor no ano letivo 2007/2008 e foi aprovado pelo Despacho n.º 143/2008, de 3 de janeiro. A resolução do Conselho de Ministros n.º 23/2008, de 11 de fevereiro, autoriza a realização da despesa inerente à aquisição de serviços de comunicações de dados, de serviços de *internet*, de locação de equipamento terminal, de alojamento de servidores e interligação entre redes lógicas das escolas do 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico público, das escolas secundárias do ensino público e dos organismos centrais, regionais e tutelados do Ministério da Educação.

menos burocráticas, pelas múltiplas tensões, mais ou menos relacionais, por fazerem parte e terem que enfrentar um mundo social, político e económico em turbulência, e ainda pela vivência dum clima de competitividade entre pares que pode ter impactos negativos no desenvolvimento de práticas de aprendizagem colaborativa no interior das organizações.

As TIC aumentaram exponencialmente o volume de informação que recebemos mas não aumentaram, na mesma proporção, uma contextualização que nos permitiria absorvê-la com sentido. Os computadores facultam-nos informação das várias áreas do saber e só com a ajuda dos mesmos a conseguimos organizar, dado que só estes têm capacidade para processar dados de tamanha envergadura. O homem/professor perdeu parte da sua capacidade mediadora direta que agora é confiada à máquina. Confunde-se informação com conhecimento, apesar de pedagogos como Paulo Freire terem feito a sua destriça. A escola não deve, por isso, servir só para informar, mas também para consciencializar. Identificar conhecimento com processamento de informação pode conduzir a uma desqualificação do saber humano, o que terá como consequência o imperialismo das lógicas formais que retiram o conteúdo ao conhecimento e o espoliam de criatividade. A quantidade e a rapidez, pontos altos do modelo das TIC, não são sinónimas de excelência nem de conhecimento. A elaboração de alguns saberes e, sobretudo, daqueles que tratam do mistério do homem, não se coaduna com os padrões dominantes de quantidade e rapidez. Exige um processo lento de maturação. A meta da educação é, pois, o conhecimento e não a mera informação, logo, cabe-lhe submeter as TIC ao pensamento reflexivo, ou seja, desvelar as suas ambivalências.

Em *Technopoly*, Neil Postman (1994) descreve como a sociedade americana chegou ao estágio, denominado pelo autor, de “tecnopolia”. Para o referido autor, os americanos vivem hoje numa sociedade que baseia a sua autoridade na tecnologia, satisfaz-se com ela e orienta-se pelas regras que a mesma lhe impõe. A cultura rendeu-se a uma fé cega na ciência assente numa crença inabalável nas vantagens do progresso sem limites, na tecnologia sem custos, que substituiriam a moral pela eficiência e pelo lucro. Apesar desta constatação, Postman aponta o caminho correto a seguir que passaria por uma revalorização da cultura e da escola, afastando-se assim o homem contemporâneo da sociedade da informação fugaz, conduzindo-o para a sociedade do conhecimento. Segundo o ponto de vista de Postman (1994), a cultura deveria assumir de novo o poder que a tecnologia lhe usurpou. Os primeiros passos passariam, então, por:

- a) Uma libertação da crença nos poderes mágicos dos números;
- b) Não confundir informação com compreensão;
- c) Não esquecer a tradição em prol da modernidade (reconhecer o presente);
- d) Não identificar a tecnociência como único sistema de pensamento capaz de produzir a verdade;
- e) Não aceitar o engenho tecnológico como única forma de progresso humano (precaver o futuro).

A humanidade deve assumir a função de mestre das suas capacidades técnicas, dado que o homem é o único ente capaz de avaliar as consequências dos seus atos. Assim, o sucesso das tecnologias lança desafios inéditos à educação obrigando-a a equacionar questões novas dado que as problemáticas se situam muito para além da transmissão do saber. Acima de tudo, crê Hameline (2000), o professor deve assegurar para si próprio uma “moral provisória” mantendo o direito e o dever de continuar a acreditar e a indignar-se. A escola democrática atual, pensamos, não escapa ao desafio de, por um lado, encetar uma formação conducente à autonomia do sujeito e, por outro, promover uma compreensão crítica da realidade multidimensional da humanidade. É, nestas circunstâncias, que constatamos que a esfera da ação plural, como exercício de liberdade, abre novas vias de interpelação no domínio da educação. De facto, a liberdade exprime uma prerrogativa quer no plano da *praxis* política, quer no plano educativo. Em ambos os planos a liberdade é, a um tempo, tarefa e utopia.

As transformações mais amplas do mundo em que vivemos estão na origem de uma nova “ordem cognitiva em torno da qual se tende a insinuar a redefinição do trabalho docente” (Correia & Matos, 2001: 12). Este processo de redefinição do trabalho docente terá que ser compreendido quer em função das transformações que contribuem para redefinir as finalidades do *ethos* político e cultural que envolve as escolas, quer com as transformações do mundo contemporâneo e dessas escolas. Por este motivo, o espaço do debate acerca da redefinição do trabalho docente é, reconhecidamente, um espaço plural, contraditório e complexo. Um espaço que nos conduz a reconhecer que ser professor, hoje, se define em torno de parâmetros distintos daqueles que estiveram na génese e afirmação sócio-profissional da profissão, o que justifica a opção por debater a redefinição do trabalho docente em função das exigências e desafios profissionais.

Do ponto de vista da reflexão que pretendíamos realizar sobre a intensificação do trabalho docente, enquanto contributo para discutir as condições e as possibilidades de (re)definição do trabalho docente, fica a ideia de que o processo de trabalho e de gestão em educação se tem vindo a transformar profundamente com claras repercussões nas condições de trabalho e na imagem social do professor. As mudanças verificadas no contexto sócio-educativo, pelas implicações que têm tido na multiplicação de papéis dos professores, confrontam os professores com novos desafios e novas exigências, sujeitos a novos tipos de expectativas. Este é um processo que não poderá deixar de ser abordado na sua dimensão institucional, aquela que permite pensar a reinvenção da profissão docente e, consequentemente, a reinvenção da escola.

Nesta altura da narrativa impõe-se, portanto, um olhar atento e crítico sobre a legislação para podermos ver confirmada a tese da complexificação e da intensificação do trabalho docente. O quadro referencial da atividade do pessoal docente apela, em primeira linha, para os princípios gerais e específicos consagrados na Constituição da República Portuguesa, nomeadamente os artigos 43.º, 73.º, 226.º e 269.º e na Lei de Bases do Sistema Educativo, pedras de toque do “edifício” normativo do sistema educativo. Começaremos por analisar alguns artigos da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), que fixa os princípios que devem nortear a carreira do pessoal, pelo Estatuto da Carreira Docente⁵⁸ (ECD), que é um documento estruturante e central da carreira docente em que se consagram as especificidades inerentes ao exercício da atividade docente⁵⁹, para a seguir se analisar normativos mais específicos.

O artigo 39.º da LBSE refere a sua compatibilidade com as habilitações e as responsabilidades sociais, profissionais e culturais; a articulação com a avaliação de toda a atividade desenvolvida na escola, individualmente ou em grupo, na educação e no ensino, bem como na prestação de outros serviços à comunidade e a ligação às qualificações profissionais, pedagógicas e científicas⁶⁰. Neste artigo estão inscritas, em termos gerais, as

⁵⁸ O Estatuto da Carreira Docente (ECD) foi aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril, com as alterações introduzidas, sucessivamente, pelos Decretos-Lei n.ºs 105/97, de 29 de abril, 1/98, de 2 de janeiro, 35/2003, de 17 de fevereiro, 121/2005, de 26 de julho, 229/2005, de 29 de dezembro, 224/2006, de 13 de novembro e, finalmente, pelo Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro, que o republica na íntegra.

⁵⁹ O Estatuto da Carreira Docente contemplou a regulamentação de diversos aspetos da carreira, um dos quais ganhou especial relevo pelas mudanças que introduziu, designadamente o sistema de avaliação de desempenho.

⁶⁰ A Lei de Bases do Sistema Educativo, aprovada pela Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, foi alterada através da Lei n.º 115/97, de 19 de setembro, e pela Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto.

responsabilidades atribuídas aos docentes que atestam também a sua complexidade. Também nos termos do artigo 10.º do ECD, os docentes continuam adstritos ao cumprimento dos deveres gerais a que se encontram sujeitos todos os demais funcionários e agentes da Administração Pública. A par destes são ainda discriminados outros deveres funcionais específicos do pessoal docente cuja dimensão particular deriva da natureza da função exercida (n.º 2). Merecem particular relevo, os deveres de orientar o exercício das suas funções por critérios de qualidade, de colaborar com todos os intervenientes no processo educativo e de cooperação com a administração educativa na prossecução dos objetivos decorrentes da política educativa. Estas funções são, naturalmente, exercidas com responsabilidade profissional e autonomia técnica e científica, tal como explicita o artigo 35.º do ECD.

As novas disposições político-administrativas e financeiras introduzidas no sistema educativo por força do novo ECD alteram, consideravelmente, as condições materiais de trabalho afetando, naturalmente, o desenvolvimento profissional dos professores. De facto, com o Estatuto da Carreira Docente são introduzidas alterações significativas em relação à legislação anterior, sobretudo no que diz respeito à sobrecarga e intensificação do trabalho docente. As soluções encontradas para a avaliação de desempenho docente foram as mais controversas e objeto de maior contestação tanto por parte dos sindicatos como dos professores⁶¹.

No Artigo 39.º do ECD e subsequentes, ganham relevo a avaliação de desempenho, a melhoria dos resultados escolares e a qualidade dos serviços prestados à comunidade. Fica explícito, contudo, o valor instrumental que a avaliação adquire nos processos de regulação da escola, não só na regulação estatal, como também na regulação local e social, naturalmente em nome da qualidade, da eficiência e da eficácia. De facto, um traço que domina o discurso do ECD e o torna solipsista é a sua sujeição aos cânones do eficacismo docente (Matos, 2009: 65). A preocupação com os resultados escolares é uma constante ao

⁶¹ A estruturação vertical da carreira, com a criação de duas categorias (professor e professor titular) e a correspondente diferenciação funcional, isto é, a posições mais elevadas na carreira (professor titular) passaria a corresponder não apenas a remuneração mais elevada, mas também a atribuição de mais responsabilidades no exercício da profissão e em funções de coordenação, foi outra medida que gerou muita controvérsia, tendo sido posteriormente revogada. No que concerne à avaliação de desempenho docente, o Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro, regulamentou o sistema de avaliação de desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Em 2010, entrou em vigor o Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de junho, que veio regulamentar o novo sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente.

longo do texto sem, contudo, que se assuma qualquer evidência a presença de objetivos comprometidos com o desenvolvimento integral dos alunos, com a cultura da sua participação cívica, com a promoção de atividades que integrem a produção escolar numa cultura de sentido pessoal e social. Como sublinha Matos (2009: 65-66), a preocupação com o eficacismo da ação docente elege claramente o professor, enquanto entidade individual, como a peça central da produção escolar em termos de resultados, como é especialmente visível no plano da avaliação de desempenho, aspeto que está sublinhado no artigo 46.º, n.º 2 do ECD. Neste contexto, os primeiros indicadores a considerar são a assiduidade docente, os resultados escolares dos alunos e as taxas de abandono escolar.

O Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de junho, alterou o ECD, mas mantém critérios de exigência, de eficiência e eficácia. De facto, o artigo 3.º, n.º 2, refere que “a avaliação do desempenho do pessoal docente visa a melhoria da qualidade do serviço educativo e das aprendizagens dos alunos, bem como a valorização e o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, mediante acompanhamento e supervisão da prática pedagógica, no quadro de um sistema de reconhecimento do mérito e da excelência”. Apostando no reconhecimento do mérito dos professores, o referido decreto prevê um sistema de avaliação de desempenho diretamente relacionado com a progressão na carreira e caracterizado pela existência de quotas por escola. No novo contexto profissional em construção, será a competição a ditar os critérios das novas competências, uma vez que há um sistema de classificação (artigo 46.º) e de quotas (artigo 37.º). Neste contexto, a avaliação de desempenho docente trouxe novas responsabilidades e atribuições aos professores – a avaliação requer avaliadores e relatores e, estes, tempo e formação para exercerem estas funções – complexificando ainda mais o seu trabalho, acentuado por força de uma nova cultura profissional que será pautada, prioritariamente, por lógicas defensivas cada vez mais estratégicas.

No entanto, nesta análise que estamos a fazer, a leitura da Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, poderá ser, na nossa perspetiva, um bom ponto de partida para a compreensão do modelo de funcionamento que caracterizará o sistema educativo português até à atualidade. Este decreto constituiu o primeiro quadro normativo exclusivamente

relacionado com o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior⁶². No artigo 3.º, alínea a), da Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, está enunciado um dos objetivos mais relevantes: “Promover a melhoria do sistema educativo, da sua organização e dos seus níveis de eficiência e eficácia, apoiar a formulação e o desenvolvimento das políticas de educação e formação e assegurar a disponibilidade de informação e de gestão daquele sistema”.

O que podemos depreender é que a avaliação surge como um instrumento com vista à melhoria do sistema e para a tomada de decisões. Surge, portanto, como um instrumento ao serviço da regulação. As alíneas seguintes seguem a mesma linha de orientação. A alínea b) refere que é necessário “Dotar a administração local, regional e nacional, e a sociedade em geral, de um quadro de informações sobre o funcionamento do sistema educativo, integrando e contextualizando a interpretação dos resultados da avaliação” e a alínea c) diz que é preciso “Assegurar o sucesso educativo, promovendo uma cultura de qualidade, exigência e responsabilidade nas escolas”. Estes objetivos não deixam dúvidas quanto ao propósito de valorizar os resultados e de informar a administração e a sociedade em geral sobre o desempenho do sistema e das escolas. Este facto leva-nos a denunciar a presença de perspetivas gerencialistas, *neotaylorianas*. As escolas têm, por isso, de responder “publicamente perante o serviço que prestam, reforçando-se assim a sua responsabilização direta perante os cidadãos” (Afonso, 2002: 98), como também à lógica de mercado. A avaliação é, segundo este ponto de vista, um instrumento que responsabiliza as escolas pelos resultados obtidos, numa perspetiva de prestação de contas e numa lógica de devolver a autonomia às escolas.

A alínea d) vem, por seu turno, estimular a competição entre escolas ao “Permitir incentivar as ações e os processos de melhoria da qualidade, do funcionamento e dos resultados das escolas através de intervenções de reconhecimento e apoio a estas”. A alínea e) faz um apelo à participação da comunidade educativa e ao envolvimento de vários atores, permitindo que os pais escolham a escola em função dos resultados e a alínea g) valoriza o papel dos vários membros da comunidade educativa. No âmbito, da intensificação do trabalho docente estes objetivos, porque traduzem as influências da narrativa dos movimentos da melhoria da escola e da eficácia escolar, aumentam as

⁶² Até 2002 a avaliação estava contemplada em vários diplomas legais e as referências à avaliação das escolas era quase inexistente. Os diplomas legais sobre avaliação circunscreviam-se à avaliação das aprendizagens dos alunos.

responsabilidades dos professores e o trabalho que protagonizam nas escolas. Na verdade, este normativo enfatiza a autoavaliação (artigo 6.º) que passa a constituir uma modalidade de avaliação a par da avaliação externa (artigo 8.º), o que vai ao encontro dos pressupostos defendidos pelo Estado avaliador.

Sobre o horário de trabalho, letivo e não letivo, bem como quanto ao mecanismo de redução das horas letivas por desgaste na profissão, a principal alteração introduzida no ECD foi a regulamentação da componente do horário destinada a trabalho na escola. No que diz respeito ao horário semanal dos docentes, o artigo 76.º consagra a obrigatoriedade de cada docente prestar 35 horas de trabalho semanais, divididas em duas componentes: a componente letiva e a componente não letiva, que se desenvolve em cinco dias⁶³. A componente não letiva, nos termos do artigo 82.º, engloba uma parte destinada a trabalho no estabelecimento e outra destinada a trabalho individual. Assim, tendo em conta o disposto nos artigos 35.º, 76.º, 82.º, 83.º, 91.º e 94.º do ECD e os princípios consignados nos artigos 3.º, 4.º, 8.º e 9.º do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, e considerando o n.º 3 do Despacho 5328/2011, de 18 de março, que designa regras e princípios orientadores a observar, em cada ano letivo, na organização das escolas e na elaboração do horário semanal de trabalho do pessoal docente em exercício, o horário letivo dos docentes é de 35 horas semanais e compreende a componente letiva e não letiva.

Para a reflexão que estamos a realizar no âmbito da intensificação do trabalho docente iremos analisar com mais pormenor o artigo 6.º e o artigo 7.º do Despacho 5328/2011, de 18 de março, relativo à componente não letiva. No ponto n.º 1 do artigo 6.º é explicitado que a componente não letiva de trabalho individual compreende a realização do trabalho de preparação e avaliação das atividades educativas realizadas pelo docente, bem como a elaboração de estudos e de trabalhos de investigação de natureza pedagógica ou científico-pedagógica.

O artigo 7.º diz respeito ao trabalho ao nível do estabelecimento, explicitando no ponto n.º 4 as atividades a desenvolver, atividades que na nossa perspetiva, intensificam o trabalho dos professores de modo direto:

- a) Avaliação do desempenho de outros docentes;

⁶³ A componente letiva dos docentes da educação pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico é de vinte e cinco horas semanais; para o pessoal docente dos 2.º e 3.º ciclos, secundário e educação especial a componente letiva é de 22 horas, tal como consagra o artigo 77.º do Estatuto da Carreira Docente.

- b) Direção de turma;
- c) Coordenação dos departamentos curriculares;
- d) Coordenação de outras estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica previstas no regulamento interno, nomeadamente grupos de recrutamento ou áreas disciplinares, conselho de docentes, conselho de diretores de turma, coordenação ou direção de cursos, coordenação de ano, ciclo ou curso, direção de instalações;
- e) Coordenação da educação para a saúde;
- f) Coordenação de clubes e ou projetos;
- g) Coordenação e dinamização de atividades no âmbito do desporto escolar;
- h) Coordenação e participação em equipas do Plano Tecnológico de Educação;
- i) Assessoria ao diretor do agrupamento ou escola não agrupada;
- j) Substituição de outros docentes do mesmo agrupamento de escolas ou escola não agrupada na situação de ausência de curta duração, nos termos do n.º 5 do artigo 82.º do ECD;
- k) Orientação e acompanhamento de alunos nos diferentes espaços escolares;
- l) Dinamização de atividades de enriquecimento e complemento curricular, incluindo as organizadas no âmbito da ocupação plena dos tempos escolares;
- m) Atividades de apoio ao estudo dos alunos do 1.º ciclo;
- n) Apoio individual a alunos;
- o) Frequência de ações de formação contínua.

Nos pontos n.ºs 5 e 6 do artigo 7.º, é afirmado que a componente não letiva de estabelecimento dos educadores de infância e dos professores do 1.º ciclo do ensino básico é, ainda, utilizada na supervisão pedagógica, no acompanhamento da execução de atividades de animação e de apoio à família, no âmbito da educação pré -escolar, bem como em atividades de enriquecimento curricular no 1.º ciclo do ensino básico. As atividades de apoio ao estudo, no âmbito do 1.º ciclo do ensino básico, são asseguradas

pelo docente titular de turma sempre que no agrupamento de escolas não possam ser realizadas por docentes sem horário letivo atribuído, com insuficiência de tempos letivos, com dispensa da componente letiva, por docentes de apoio educativo ou por qualquer docente do agrupamento na sua componente não letiva de estabelecimento.

O trabalho a nível do estabelecimento de educação ou de ensino deve ser desenvolvido sob a orientação das respetivas estruturas pedagógicas intermédias com o objetivo de contribuir para a realização do projeto educativo da escola, podendo compreender diversas atividades. Na determinação do número de horas destinado a trabalho individual e à participação nas reuniões a que se refere o n.º 3 do artigo 2.º deve ser tido em conta o número de alunos, turmas e níveis atribuídos ao docente, não podendo ser inferior a oito horas para os docentes da educação pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico, a dez horas para os docentes dos restantes ciclos com menos de 100 alunos e a onze horas nos casos de terem 100 ou mais alunos. O poder central garante, assim, o total cumprimento do regime de horário e duração semanal de trabalho docente, preconizado nos artigos 75.º, 76.º e 82.º do Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro. O trabalho dos professores é, por conseguinte, intensificado com o aumento de horas da componente não letiva para todos os docentes e com maior número de obrigações burocrático-administrativas que decorrem do desenvolvimento das atividades previstas no ponto n.º 4, 5 e 6 do artigo 7.º do Despacho 5328/2011, de 18 de março.

Estabelece-se a organização do horário semanal dos docentes que representa simbolicamente a transformação de um profissional reflexivo, cuja relação com o tempo sempre foi marcada pela complexidade do campo educativo, e reduzem-se os docentes a profissionais executores que estabelecem uma relação empresarial com o tempo. Reifica-se a atividade em detrimento da *praxis* e esquece-se que o tempo sem horas letivas não corresponde a horas de extravio, sem referências ao trabalho. A racionalização do uso do tempo parece ter como intencionalidade o controlo do imprevisível e é talvez reveladora da ansiedade em gerir novas configurações, decorrentes da transformação das sociedades contemporâneas e que se revelam, igualmente, em espaço escolar. O tempo breve, o imediato e o instantâneo passaram a dominar, adotando a lógica do consumo e da escolha sem pensar a longo prazo. É esta apologia do “nada a longo prazo” que “corrói a confiança, a lealdade e a entrega mútua” (Sennett, 2001: 27).

A vigilância passa, assim, a ser exercida sobre o consumo do tempo, sobre a obediência à organização do tempo. Por este motivo, recusam-se ou evitam-se espaços e tempos vazios. O tempo não é encarado como um sistema de relações, como qualquer coisa de relativo que é função da história dos sujeitos e da própria estrutura da sua experiência; passa a ser uma referência universal e absoluta a partir da qual os fenómenos, no seu conjunto, podem ser normalizados e, por conseguinte, regulados. Esta organização instituída do tempo pode provocar a extinção de dinâmicas e de formas de organização locais, uma vez que o trabalho dos professores tem vindo a sofrer “uma subtração progressiva de uma série de qualidades que acabou por os conduzir à perda de controlo e de sentido sobre o seu próprio trabalho, ou seja, à perda da sua autonomia” (Contreras Domingo, 2003: 16). Deste modo, a imposição de uma ordem a partir da anulação de micro ordens organizadoras da vida na escola origina uma certa precariedade simbólica das competências. Esta precariedade operacionaliza-se no cumprimento de tarefas marcado por uma relação de exterioridade e de ausência de sentido.

A formação docente constitui também um aspeto a considerar nesta análise. A formação docente desenvolve-se de acordo com os princípios gerais constantes do artigo 30.º e 33.º da LBSE. O artigo 38.º da LBSE reconhece a formação contínua como um direito de todos os docentes, com vista a assegurar o complemento, aprofundamento e atualização de competências profissionais, assim como possibilitar a mobilidade e o desenvolvimento da carreira (progressão/acesso).

A questão da formação inicial, agora adaptada aos requisitos de Bolonha e organizada em função de algumas das exigências atuais do sistema de ensino, requer a avaliação e a certificação dos cursos do ensino superior. Por seu turno, a frequência da formação contínua configura um dever profissional específico, tal como é referido no artigo 10.º, n.º 2, alínea e) do ECD. As necessidades de formação de professores são sempre invocadas quando surge uma nova área de trabalho. Assim é com as Tecnologias de Informação e de Comunicação (TIC)⁶⁴, com o Plano para a Matemática para ensinos básico e secundário e com o Plano para a Leitura (PNL) para o ensino básico.

Além da dimensão disciplinar extraída do artigo 10.º do ECD, a formação contínua releva como condição de progressão nos escalões da carreira (artigo 37.º, n.º 2, alínea c).

⁶⁴ O Despacho n.º 143/2008, de 3 de janeiro, aprova o modelo orgânico relativo à execução, no âmbito do Ministério da Educação, do Plano Tecnológico da Educação.

Também a certificação das ações de formação contínua se apresenta condicionada pelo grau de participação/frequência de tais ações pelo formando (artigo 13.º, n.º 2 do Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores (RJFCP)). O n.º 3 do artigo 13.º do RJFCP prevê que dos certificados de formação deve constar a “classificação quantitativa obtida” pelo formando. Por sua vez, o n.º 3 do artigo 14.º do RJFCP refere que “das ações de formação contínua a frequentar pelos docentes passíveis de ser creditadas, pelo menos dois terços são na área científico-didática que o docente leciona”.

O que queremos aqui afirmar no âmbito da formação de professores é que o ECD introduziu alterações significativas nas condições materiais de trabalho, afetando, naturalmente, o desenvolvimento profissional dos professores. O universo simbólico, o sistema de relações profissionais e o quadro de valores subjacente à ação pedagógica dos professores vão confrontar-se, como sugere Manuel Matos (2009), com uma nova lógica de ação cujo sentido será marcado pela competição. O que está subjacente à conceção de formação é uma conceção “do exercício profissional como um regime de aplicação instrumental de competências apenas dependente do acréscimo cumulativo de saberes diplomados” (Matos, 2009: 24), o que contraria os modelos de desenvolvimento de profissionalidade docente que defendem e asseguram a articulação entre o ser, o aprender e o saber.

O Decreto-Lei n.º 50/2011, de 8 de abril, ao reorganizar o desenho curricular do ensino secundário, traz para os professores um acréscimo de responsabilidades quer no que diz respeito ao “combate ao insucesso e abandono escolares, fenómenos que assumem no nível secundário de educação elevada expressão no conjunto do sistema educativo, e da ação de superação das deficiências detetadas no campo do ensino das ciências e da matemática”, quer ao “promover o aumento da qualidade das aprendizagens, indispensável à melhoria dos níveis de desempenho e qualificação dos alunos e ao favorecimento da aprendizagem ao longo da vida” (Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 50/2011, de 8 de abril).

No preâmbulo do referido decreto é, ainda, salientada “a especial valorização da aprendizagem das tecnologias da informação e comunicação através da introdução do ensino obrigatório da disciplina de Tecnologias da Informação e Comunicação”, bem como “as modalidades e os efeitos da avaliação, enquanto processo regulador das aprendizagens, orientador do percurso escolar e certificador das aquisições realizadas pelos alunos”.

Os aspetos do trabalho docente que acabámos de enunciar, sobretudo no que se refere à componente não letiva, significam um acréscimo de responsabilidades e um aumento de número de horas de trabalho, o que leva Maroy (2006) a falar em intensificação, diversificação e complexificação do trabalho docente. Tardif e Lessard (2005: 114), por seu turno, afirmam que se trata de uma excessiva “carga mental de trabalho”, resultado da ampliação das funções que os professores desempenham e, consequentemente, em maiores desgastes e insatisfação por parte desses trabalhadores, o que tem contribuído para o processo de intensificação e complexificação do trabalho docente.

Em síntese, o tecido social mudou e os alunos mudaram, em qualidade, diversidade, e na liberdade e na vontade. Mudaram, igualmente, os apelos, as exigências, as intenções e os desejos do pensamento educativo, das políticas, das famílias e dos próprios professores. Estas alterações, de tão visíveis, concretas e presentes, e às vezes atrativas, são incontornáveis para os professores. No entanto, entre esta nova periferia e o antigo núcleo, a relação é de acumulação e não de integração. E é dessa acumulação que decorrem grande parte dos sentimentos de intensificação do trabalho. Com efeito, os professores gastam grande parte das suas energias a gerir, de forma tradicional, o processo de ensino aprendizagem (o que se tornou cada vez mais difícil) e a responder às tarefas da periferia, tantas vezes incoerentes e exageradas⁶⁵, que não reconhecem como centrais ao trabalho pedagógico.

⁶⁵ A propósito, atentemos na seguinte lista e comentário de António Nóvoa (2002: 15): “para além do “currículo tradicional”, vagas sucessivas de reformas foram acrescentando novas técnicas e saberes, bem como um conjunto interminável de programas sociais, culturais e assistenciais: educação sexual, combate à droga e à violência, educação ambiental e ecológica, formação para as novas tecnologias, prevenção rodoviária, clubes europeus, atividades artísticas e desportivas, oficinas dos mais diversos tipos, grupos de defesa do artesanato e das culturas locais, educação para a cidadania. A lista poderia ocupar o resto deste artigo. Ninguém duvida que, isoladamente, cada um destes programas é da maior relevância. Mas, vistos no seu conjunto, ilustram bem a amálgama em que se transformou a nossa ideia de educação”.

4. O professor como agente de mudança e de inovação

Vivemos numa época de perplexidade, num mundo onde as representações sociais têm cada vez menos referentes fixos. Vivemos numa sociedade em rede onde perdemos o sentido do mapeamento do mundo, das fronteiras (Castells, 2003). Vivemos numa época de excessos, onde se enfatiza e se gere uma ética da imagem (Lipovetsky, 1994). Há um “desassossego no ar” (Santos, 2000: 39), que emerge das transformações rápidas e profundas que o mundo está a viver. De facto, “as sociedades contemporâneas têm sofrido mudanças profundas e aceleradas gerando uma grande incerteza e perplexidade e tornando difícil a sua compreensão” (Ferreira, 2005b: 168). Todavia, a problemática da mudança mais não constitui do que uma manifestação profundamente enraizada no ser humano, habituado a pensar e a refletir sobre a natureza das condições da sua existência.

É, portanto, como salienta Fernando Ilídio Ferreira, “num cenário de complexidade, incerteza e questionamento da legitimidade e dos fins da educação e da instituição escolar que é conferida à escola [...] a responsabilidade na definição do acordo sobre o bem comum” (2005b: 173). Por este motivo, o sistema educativo enfrenta o desafio de adaptar os seus mecanismos de funcionamento, de flexibilizar a organização escolar, abrir-se ao envolvente social e cultural, e adotar compromissos de responsabilidade profissional na sua relação com atores menos tradicionais (Sousa, 2007: 111). Neste contexto, a mudança impõe-se como algo incontornável e os professores como atores essenciais nesse processo de mudança.

De acordo com Hargreaves (1998), o contexto dos desafios e das mudanças significativas que ocorrem e que os professores e as escolas enfrentam situa-se num período de transição sócio-histórica da modernidade para a pós-modernidade⁶⁶. Contrariando o que muitas teorias da modernização rejeitam quando se referem à mudança, ao nada, ao amorfo, à passividade e à reação, acreditamos na possibilidade de mudança, na possibilidade de os professores se tornarem reivindicativos, passando do enunciado formal imaginado à ação. Por isso, é imperioso falar num caminho na mudança e não num

⁶⁶ António Magalhães refere-se à pós-modernidade como “um tempo que não começou mas que já estamos a viver”, acrescentando que se trata mais de uma “promessa de uma nova condição da vida e dos modos de a pensar do que uma condição de facto” (Magalhães, 1995: 94). Para o autor, este paradigma constitui um espaço e uma oportunidade de implementar as mais generosas promessas da modernidade ligadas ao “pilar da emancipação”, de que nos fala Sousa Santos. É no mesmo sentido que se dirige a afirmação de José Alberto Correia (1994) quando fala no “discurso da utopia realizável”.

caminho para a mudança. Contudo, como adverte Maria do Céu Roldão, efabular a mudança pode transformá-la “num *slogan* inoperante, como a retórica profissional e política o vem fazendo, sem a correspondente desmontagem analítica” (2001: 115) e, sobretudo, num “obstáculo epistemológico” – expressão de Gaston Bachelard (1976) – o que, na perspectiva de Roldão, constituiria um “real impedimento ao conceber crítico de direções, tendências e cenários estrategicamente pensados e analiticamente analisados para a educação e o currículo, de que a escola é, ainda, na sociedade atual e num futuro próximo previsível, socialmente responsável” (2001: 115).

Os desafios que a nossa contemporaneidade impõe aos professores e à concretização de uma escola democrática, de uma escola para todos, atitudes orientadas por paradigmas culturais e sociopolíticos mais do que por paradigmas técnico-burocráticos e técnico-científico. Assim, os professores podem desempenhar diferentes papéis mediante o paradigma a que se filiam e implementar estratégias que estão relacionadas com o paradigma em que consciente ou inconscientemente se situam e que, de forma explícita ou implícita, orientam a sua atuação.

Um estudo de Doyle e Ponder, citado Carlinda Leite (2002b: 98), identifica três tipos de estratégias que os professores adotam perante a inovação: a adoção racional da mudança, isto é, a atitude que faz com que os professores sigam por convicção intelectual a racionalidade que caracteriza o projeto e, em consequência, decidam em conformidade; a obstrução recalcinante, que se manifesta pelas dificuldades dos professores em aceitarem e encetarem processos de mudança, o que é um obstáculo à inovação; e, por último, o ceticismo pragmático, em que os professores assumem processos de inovação quando estão sujeitos a pressões de ordem organizacional. Esta é, claramente, uma oposição por parte dos professores à inovação externa.

O quadro 3 – Inovação externa e inovação interna – põe em paralelo as posturas dos professores perante a inovação proposta do exterior.

Quadro 3 – Inovação externa e inovação interna – a reação dos professores

Inovação proposta do exterior	Inovação por iniciativa interna
Adotante racional da mudança	Construtor dos percursos de mudança
Obstaculizador recalcitante (ou resistente)	Facilitador/colaborador
Cético pragmático (abandona a mudança)	Crente e integrador da mudança

Fonte: Adaptado a partir de Carlinda Leite (2002b: 98).

A inovação externa ou “instituída” está ancorada na racionalidade técnico-burocrática e é tributária de uma cultura escolar taylorista. A inovação instituinte ou praticada constrói-se em função de uma criatividade e de uma inspiração imprescindíveis a uma ação educativa, que se deseja e quer transformante. Inovar, então, supõe-se atravessado e estruturado por uma ideologia que ultrapassa a vontade de mudança, que ultrapassa a mera sintaxe retórica e as dificuldades decorrentes da presença paradigmática dominante.

A inovação instituída está ancorada na racionalidade técnico-burocrática e é tributária de uma cultura escolar taylorista. Como sugere Licínio Lima, o paradigma racional-burocrático caracteriza-se por ser centralista e “confunde inovação com produção legislativa” e a inovação burocrática apresenta-se como um “paradigma normativo-taylorista: normativo porque estabelece as normas burocráticas de alcance universal e uniforme; taylorista porque acentua determinados pressupostos da Escola Clássica da Ciência Administrativa” (Lima, 1988: 38-39). Nesta sequência de ideias e seguindo o raciocínio de Formosinho e Machado, “esta racionalidade técnica está de tal modo naturalizada, que os atores dos diversos níveis do sistema educativo, seja na administração central ou regional, seja na escola, não lhe escapam quando se confrontam com processos de mudança cujo roteiro tenha sido estabelecido pelo poder político-administrativo” (Formosinho & Machado, 2009: 69). Os autores explicam que “a introdução de inovações decididas pelo poder político-administrativo opera-se através da produção de regulamentos administrativos (decretos-lei, portarias, despachos, normativos, circulares, ordens de serviço, instruções, esclarecimentos, etc.) e pressupõe que a inovação se aplica de forma uniforme a todas as escolas, legitimando a conceção que identifica uma inovação com a

legislação que a introduz” (Formosinho & Machado, 2009: 70). É, pois, uma inovação planificada, que prossegue os objetivos compatíveis com os do sistema e que se designa, naturalmente, por inovação instituída.

A escola é uma organização ancorada em valores que indicam os rumos pelos quais a sociedade trilhará o seu futuro. Esta ideia de modernização atribuída às reformas educacionais decorre do facto de elas terem sido vistas como consequência da rutura dos padrões de regulação social que cercaram a formação das escolas. As organizações educativas são estruturadas de acordo com as orientações políticas e estas são definidas pelo paradigma vigente. Neste contexto, poder-se-á perspetivar a escola como potenciadora ou não de mudança, consoante o paradigma vigente proporcione a reprodução, a adaptação ou a criação de modelos alternativos de funcionamento. Considerar as organizações educativas como fontes possíveis de mudança implica que a educação, enquanto organização, pode proporcionar o aparecimento de novos paradigmas geradores de um saudável e estimulante clima de liberdade crítica.

Uma organização educativa pode, nesta linha de ideias, encontrar-se à margem do paradigma dominante e iniciar um “contraparadigma” (Carneiro, 2001: 84), ou seja, quando o paradigma educacional inclui a mudança das práticas educativas, contrariando as que estão associadas a determinados sistemas políticos e sociais e contribuindo para a transformação da sociedade. Deste modo, cria-se uma dinâmica autossustentada de inovação e de emergência de novos projetos agregadores coletivos e individuais que têm em conta as racionalidades dos atores implicados. A ideia de projeto encerra a afirmação identitária endógena que traz o sentido de futuro, de um porvir. No projeto, o ser humano subjetiva-se, constitui-se como artesão da mudança da realidade em que está inserido.

A escola, enquanto organização educativa, é, por um lado, determinada pelo contexto social em que se insere e, por outro lado, pode intervir na sociedade. Esta oportunidade torna-se real pela possibilidade que os professores têm de participar nas tomadas de decisão que lhes dizem respeito. A capacidade de empreender parece-nos aqui situada, quer por se tratar de um signo de liberdade, de liberdade de agir, quer porque é um valor democrático fundamental. De facto, a necessidade de procurar respostas para a pluralidade de problemas que interpelam o humano num mundo particularmente complexo, vulnerável e incerto, convoca todos os professores para serem atores, vencendo pela agência as estruturas, e autores dos seus próprios percursos de forma emancipada, sujeitos

capazes de infletirem sobre o seu processo de transformação e de se implicarem nos processos de mudança social. Neste sentido, como defende António Maria Martins e colaboradores “a mudança constitui um *processus* de ressignificação da vida que compreende em si o conjunto das interações consensuais e/ou conflituais que perpassam as relações interpessoais” (Martins, *et al.* 2009: 292).

É tempo para lembrar Paulo Freire quando diz que “não se pode mudar a cara da escola por portaria. Numa perspetiva realmente progressiva, democrática e não autoritária, não se muda a “cara” da escola por portaria. Não se decreta que, de hoje em diante, a escola será competente, séria e alegre. Não se democratiza a escola autoritariamente” (1979: 25). É necessário um posicionamento ético-ideológico por parte dos educadores, no sentido da mudança. É nesse sentido que “o trabalhador social, como homem (...), tem que fazer a sua opção: ou adere à mudança que ocorre no sentido da verdadeira humanização (...) ou fica a favor da permanência” (Freire, 1979: 49).

A argumentação de Hargreaves (1998: 215) segue a mesma linha ao afirmar que “a reforma educativa não pode ser construída nas costas dos docentes”, pois querer introduzir mudanças “(...) à margem dos professores, é introduzi-las por uma «porta falsa» e, como tal, condená-las ao fracasso”. Qualquer mudança deve passar, inevitavelmente, pela transformação da profissão docente numa verdadeira profissão aprendente para todos os docentes, apelando ao papel do professor enquanto ator e autor, que se assume determinante e irrefutável. Nesta linha de pensamento, quando a mudança é decretada e normativa, não se espera que seja uniforme em todos os contextos nem fácil de generalizar. Contudo, os novos paradigmas do mundo exigem que a escola mude e, para que isso aconteça, a escola terá de saber reinventar-se. Essa reinvenção tem de passar necessariamente pelos profissionais, é preciso que a vontade de mudança seja apropriada pelos seus atores principais, os professores.

Entendemos, igualmente, que as mudanças decretadas, por força da pressão do meio institucional, de pouco ou nada servem, se não houver, na própria escola, uma vontade intrínseca de mudar. Partilhamos, por isso, a ideia de Hargreaves, quando afirma que “as mudanças podem ser proclamadas através de políticas oficiais ou escritas maioritariamente em papéis. A mudança pode parecer impressionante quando representada nos quadros dos administradores, [...]. Mas as mudanças deste tipo não são [...] mais do que «fogo de vista». Elas são superficiais: não atingem o cerne da questão de como é que

as crianças aprendem e de como é que os professores ensinam. Originam modificações nas práticas que são pouco mais do que triviais. [...] O envolvimento dos docentes no processo de mudança educativa é vital para o seu sucesso, especialmente se a mudança é complexa e se se espera que afete muitos locais, durante longos períodos de tempo [...]” (1998: 12).

Na nossa perspetiva, pensamos que a mudança, a verdadeira mudança tocará o *habitus* de forma profunda, quase “violenta”, revolvendo formas de pensar. Esta mudança, encarada como processo inacabado de produção de práticas heterogêneas que aumentam a complexidade e a incerteza do sistema, conduz, inevitavelmente, à emergência de uma postura crítica, de modo a que modifique as disposições para atuar. É a utopia que nos fala da capacidade de conceber outras possibilidades e encoraja o homem para a mudança e, neste sentido, afigura-se como a antecipação da mudança, na medida em que, a partir da aprendizagem das estruturas sociais, culturais, históricas, políticas, o homem é capaz de idealizar projeções ideais que servem de estímulo à ação transformadora. A gestão da escola, aliada à ação que os professores protagonizam, representa em todo este desenvolvimento um eixo central e galvanizador de todo o processo de mudança. Contudo, nas escolas, ainda prevalece uma cultura escolar taylorista típica da era industrial e, por conseguinte, impeditiva de qualquer mudança ou inovação. Frequentemente, a governação das escolas é confrontada com orientações incompatíveis com a mudança, “muitas delas [orientações] reforçando uma gramática escolar que faz da pedagogia burocrática o modelo “oficial” do sistema escolar”, dificultando qualquer inovação que a ponha em causa (Formosinho & Machado, 2009).

Barroso (2005a) garante que as estratégias para pôr em prática qualquer inovação externa funcionam melhor quando conseguem integrar as propostas das escolas do que quando são impostas a partir de uma instância central. Como acrescenta, as mudanças podem, sem dúvida, ser prescritas e legisladas, mas apenas afetarão o ponto-chave quando comprometerem as escolas e os professores, o que os alunos aprendem e como os professores ensinam. Daí o apelo ao trabalho participativo ou colegial. Contudo, como relembra Rui Canário, no âmbito de contextos muito diversificados, os professores numa lógica de resolução de problemas, estabelecem uma forte interação entre pares e entre os destinatários da ação educativa. Como sublinha, “para lá da diversidade de modos de ser e de construir a profissão, devolvem-nos a imagem de profissionais que vivem positivamente a profissão e não reproduzem o discurso da queixa e da ideologia defensiva (...), ligada a

uma atividade que, implicando a totalidade da pessoa, aparece como um trabalho de autor” (Canário, 2005: 143).

A inovação e mudança são assumidas como fim em si mesmas e como a solução para problemas educacionais estruturais e complexos. Nesta tarefa de grande complexidade, é pedido aos professores para serem atores intervenientes na construção de projetos inovadores que contribuam para melhorar o funcionamento do sistema educativo. Na verdade, aos professores tem vindo a ser atribuído um papel determinante na construção da inovação e mudança educacional, quer se trate de inovações planificadas pelo poder central, quer de propostas com carácter mais descentralizado ou que emergem da periferia, neste caso das escolas e dos seus contextos. Com efeito, estudos realizados neste domínio (Lima, 1998), Barroso (1996, 1998) apontam para diferentes modos de conceber as reestruturações educativas. De um lado, situam-se os que, numa lógica educacional *top-down*, defendem modos de controlo das escolas e do trabalho dos professores que lhes deixe apenas o papel de cumprir o que pelos órgãos do Ministério é prescrito. Do outro, os que apostam na autonomia, pretendendo ver a solução numa descentralização e numa maior capacitação das escolas e dos professores.

A importância da participação dos professores na concretização de reformas e/ou de inovações educacionais é uma ideia que, em Portugal, ganhou consistência, sobretudo a partir de finais da década de oitenta, quando, um pouco por todo o mundo, se constatou que as reformas *top-down* tinham fracassado (Fernandes, 2000) e se deu início a um movimento descentralista das políticas que atribui às escolas e aos seus atores maior autonomia nas tomadas de decisão educacionais e curriculares (Leite, 2002b). Esta maior autonomia e responsabilidade atribuídas aos professores nas decisões coloca-os perante novos desafios e novos dilemas, tendo em conta, por um lado, as múltiplas esferas em que repartem as atividades que têm de cumprir e, por outro, as exigências com a qualidade da educação a instituir. Neste sentido, os professores necessitam de adquirir novas competências nos domínios da inovação de conteúdos e processos resultantes de alterações da política educativa, bem como da transversalidade e da transferibilidade de conhecimentos, isto é, no domínio das competências chave (Martins & Pardal, 2005).

A possibilidade de mudança deve passar, segundo Giroux pelo desenvolvimento “de uma perspetiva teórica que redefina a natureza da crise educativa e que ao mesmo tempo proporcione a base para um ponto de vista alternativo sobre o trabalho dos

professores” (1997: 172). Tal desenvolvimento deve opor-se ao “paradigma normativo taylorista” (Lima, 1988: 58), e ao consequente papel instrumental e técnica, que o discurso político insiste em outorgar-lhe, e reorientar-se para a escola encarada como *locus* de aprendizagem constante, de conhecimento, de reflexão e, naturalmente, de mudança. Será esse entendimento de desenvolvimento que permitirá aos professores assumirem-se como profissionais reflexivos e críticos e usar o que Giroux (1997) designou por “linguagem de possibilidade”.

Os professores encarados como autores podem ter a função de “(...) desenvolver as culturas e tradições emancipatórias, dentro e fora das esferas públicas alternativas” e, ainda, de unir a “linguagem crítica à linguagem da possibilidade quando indica as condições necessárias para novas formas de cultura, para práticas sociais alternativas, para novos modos de comunicação e para uma visão realizável do futuro” (Giroux, 1997: 34). Nesta perspetiva, tem vindo a ganhar espaço o reconhecimento de que “é indispensável ganhar os professores para o esforço de mudança” (Fernandes, 2000: 76) e a ideia de que “independentemente de quão nobres, sofisticadas ou brilhantes possam ser as propostas de mudança e de aperfeiçoamento, elas nada representam, se os professores não as adotarem nas suas próprias salas de aula e não as traduzirem numa prática profissional efetiva” (Fullan & Hargreaves, 2000: 29).

O que se pode depreender face ao exposto é que parece existir um certo consenso em relação à ideia de que os professores são essenciais na construção da mudança em educação, bem como ao facto de nem todos os professores se posicionarem da mesma forma perante a mudança. Em relação, a esta questão Giroux (1997) considera, de forma interessantíssima, que, perante o apelo à mudança, os professores se sentem simultaneamente ameaçados e desafiados. A ideia de ameaça decorre de que, nas reformas educativas e curriculares, continua a ser ignorado, por parte do poder central, o conhecimento e as competências dos professores na análise crítica dos processos das reformas e dos seus objetivos. Todavia, como defendem António Maria Martins *et al.* (2009: 292), “a mudança também provoca incertezas face ao novo que se impõe, gerando expectativas, medos e inseguranças. [...] a mudança, não raras vezes, provoca no sujeito um dilema entre manter um *status quo* ou mudar o seu modo de agir, de pensar, de interagir com as coisas e os outros”.

Em consonância com este pensamento, Stephen Ball assinala a ideia de os professores trabalharem e agirem sem saberem muito bem o que se espera deles, “numa frustrante sucessão de números indicadores de desempenho, comparações e competições, de tal maneira que a satisfação da estabilidade é cada vez mais ilusória” e na qual o princípio do medo e da incerteza se instala, originando “uma insegurança ontológica” (2005: 10) que em nada contribui para responderem adequadamente aos constantes desafios com que são confrontados.

Situando-se “para lá das teorias de reprodução”, Paulo Freire apresenta a educação como dinamizadora de um processo de mudança através de um método crítico, dialogante e participativo. Como defendeu, “entre as possibilidades e limites da educação nasce um pensamento pedagógico que leva o educador a engajar-se social e politicamente, a perceber as possibilidades da ação cultural e social na luta pela transformação das estruturas opressoras para uma sociedade de iguais e o papel da educação, conscientização⁶⁷, nesse processo de mudança” (1979: 10). A responsabilidade do profissional de educação perante a sociedade e o compromisso que ele pode assumir ao colaborar na sua transformação, que só poderá ser tomado se ele adquirir uma consciência crítica. Através deste processo de conscientização, cumpre o papel de agente de mudança.

O que Paulo Freire nos está a propor é uma pedagogia transformadora, problematizadora e libertadora, fundamentada na dialogicidade permanente, na “inserção crítica [...] através da *praxis*”, permitindo aos oprimidos “pronunciar o mundo” (Freire, 1981: 56). Assim, face aos novos referenciais políticos, sociais e culturais que marcam e moldam a contemporaneidade, a escola não pode continuar a definir-se como um espaço de transmissão de saberes e da reprodução de comportamentos, nem o conhecimento pode ser construído num registo epistemológico normativo e autocrático.

Num estimulante esforço argumentativo, Bolívar (2007) aponta que a tendência em excesso, racionalizadora e estrutural dos processos de mudança própria da modernidade, está a ser contestada na contemporaneidade pela reivindicação do pensamento complexo,

⁶⁷ Paulo Freire ajuíza que conscientização é um processo contínuo através do qual o educador e o educando se encaminham para a consciência crítica. Este processo é o cerne da educação libertadora. Difere do “despertar de consciência” no sentido de que este envolve frequentemente a “educação bancária”. Conscientização significa, então, uma rutura com os mitos prevaletentes para atingir novos níveis de consciência – em particular, consciência da opressão, de ser “objeto” num mundo onde apenas os “sujeitos” têm poder. O processo de conscientização envolve a identificação de contradições na experiência através do diálogo e o tornar-se “sujeito” com outros sujeitos igualmente oprimidos – quer dizer, tornar-se parte do processo de mudança do mundo.

pela incerteza e pelo caos. Refere, ainda, que, junto à dimensão planificável, temos de incluir a dimensão individual e emocional dos professores nesse novo modo de pensar a mudança e que, desvanecidos outros referentes, persiste o problema de determinar qual o modo de “mover” os professores e as escolas para oferecerem uma melhor educação. Como defendeu, em 2000, as organizações com futuro serão aquelas que tenham capacidade para aprender.

Mais do que impor mudanças em momentos determinados justifica-se (re)inventar dinâmicas escolares que se orientem no sentido da autonomia e de processos de inovação contínua, estruturados na criatividade dos professores, individual e coletivamente, e na capacidade das escolas para recriarem e retificarem objetivos e modalidades de ação. O desejo de cada professor desenvolver capacidades de mudança e incorporar características para gerir e continuamente avaliar essa mudança é condição facilitadora de uma educação de maior qualidade, ou seja, é condição do desenvolvimento de uma nova profissionalidade construída através do desempenho de papéis do professor investigador e do professor reflexivo. Nestas circunstâncias, é necessário que os professores adquiriram e/ou desenvolvam saberes que lhes permitam lidar com as características da diversidade escolar e com os desafios com que são sistematicamente confrontados.

O grau de recetividade dos professores à mudança depende, em primeiro lugar, do grau de desenvolvimento e do próprio ritmo de cada escola. Associa-se à existência de uma cultura de autonomia se ela se desenvolver e expressar num ambiente de apoio à experimentação e de estudo das condições da escola. Poder-se-á afirmar que, quando o controle sobre as escolas aumenta e se exerce hierarquicamente, as mudanças desejadas ficarão adulteradas nos seus princípios matriciais porque se transformam em objeto e objetivo político.

Neste contexto, como refere Sanches (2001: 23), as mudanças tornam-se reativas às pressões para aumentar a sua eficácia, medida exclusivamente pelos resultados dos testes e da avaliação aferida. Em termos de desenvolvimento educacional, como conclui Sanches, os professores, os alunos e as escolas pouco terão a ganhar. Logo perde-se a razão de ser e a possibilidade de que a mudança nasça na escola como uma parte integrante do seu património identitário e dos seus processos. Contudo, num mundo plural e complexo em que a efemeridade e a fragilidade dos valores, das organizações e dos modelos se tornam prevacentes, os professores deverão ser capazes de participar ativamente na recriação dos

saberes que herdámos, de assumir uma postura ética mais exigente, de produzir mudanças, de decidir autonomamente e de se autodeterminarem.

Assume-se como verdade que nem a escola nem o modo como os professores estão no ensino são neutros e indiferentes às transformações que ocorrem atualmente. Admite-se, de igual modo, que a mudança é o motor da educação, seja para proporcioná-la ou para rejeitá-la e que os professores não são meros transmissores de conhecimento, uma vez que, pela inerência das suas funções, criam um mundo de significações [para quem educa e para quem é educado], constituindo, por si só, um ato produtivo denunciador da necessidade da mudança. Na diversidade dos seus posicionamentos e no que respeita ao envolvimento dos professores na mudança, há efetivamente, um conjunto de obstáculos a assinalar que importa agora refletir e compreender.

Uma inovação é apenas adaptada por um sistema quando este tem capacidade para a receber. Em termos precisos, é necessário que a inovação seja encarada por certos atores como portadora de consequências felizes. Esta possibilidade nem sempre se concretiza o que leva os professores a encararem a inovação com algum desconforto e, por vezes, a rejeitá-la. De facto, quando se verifica um processo de verdadeira mudança, que comporta processos complexos, há uma rutura com modos de pensar e de agir pré-estabelecidos provocando a incerteza face ao novo, gerando medos e inseguranças. Por este motivo, “as pessoas não se lançam no incerto, a não ser que elas, ou os outros, compreendam que as dificuldades são uma parte natural de todo o processo de mudança” (Fullan, 2002: 39).

Na conceção de Hargreaves (1998), é natural que os professores não queiram correr riscos que poderão advir do fenómeno de “desbalcanização” da escola. Perante a relevância para esta problemática sobre a resistência à mudança destacam-se os seguintes riscos: a) incertezas profissionais criadas pela necessidade de reestruturar e alterar rotinas de trabalho; b) atenuação de fronteiras entre saberes, o que introduziria alguma insegurança ao nível da preparação das aulas; c) desintegração aparente e desvalorização dos seus saberes profissionais adquiridos na formação inicial; d) perda de prestígio profissional que a disciplina académica que ensinam lhes garante.

Formosinho e Machado (2009) sugerem ainda que a resistência à mudança decorre da certeza que o sistema centralizado e burocrático comporta, na segurança que garante e na acomodação que provoca. Com efeito, admite-se que a racionalidade técnico-burocrática possa ser mais securizante e, por isso, mais apelativa, nomeadamente se se

aceitar o modelo educativo que não admite ser questionado quanto aos seus pressupostos conceptuais e praxiológicos. Trata-se, contudo, de um grau de satisfação que é mais do domínio do desejo do que do domínio da realidade, sobretudo quando essa racionalidade técnica é incapaz de responder quer à complexidade dos desafios com que hoje se deparam os professores nas escolas, quer à imprevisibilidade dos acontecimentos que aí têm lugar e à urgência das decisões a tomar.

Numa argumentação muito interessante, os autores Formosinho e Machado, designam por *ação insensata* a posição do poder central que inviabiliza ações empreendedoras pelos professores e pelas escolas. Na opinião dos autores, a Administração “parece alhear-se dos resultados da atuação das escolas e dos professores e, por isso, das consequências da sua ação e a desvalorizar os empreendedores da mudança nas escolas (...), e que procuram utilizar as margens de autonomia de que dispõem e introduzem práticas diferentes” (Formosinho & Machado, 2009: 72). A estas limitações juntam-se outros obstáculos com que se defronta qualquer vontade de mudança, como a escassez de recursos – provisão financeira das escolas, estrutura e Estado de conservação do edifício escolar, impreparação do pessoal docente, a pressão dos pais, os resultados académicos e a sobrecarga de trabalho para os professores. Os autores referidos recorrem a uma referência anterior de João Formosinho para esclarecer como é que a inovação, que deveria “remexer” formas de pensar e de estar rotineiras, é “[...] diluída num ato que ocorre nas secretarias dos departamentos centrais” e que, sendo “por natureza lenta, é transferida para um ato por natureza rápido e instantâneo”. A introdução destas inovações por decreto esbarra frequentemente naquilo que tem sido entendido como “resistência” dos professores à mudança, cujo planificador procura esbater através de estratégias que visam a aceitação pro(im)posta mantendo, assim, imutáveis as relações institucionais entre o centro e a periferia (Formosinho & Machado, 2009: 70).

Como adendam os autores citados, “estas limitações desafiam os empreendedores da mudança [...] a transformar as dificuldades em oportunidades de desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional” (Formosinho & Machado, 2009: 74). O que garante, por assim dizer, esta atitude face à mudança é o facto de os professores não sentirem a perda de controlo relativamente às decisões e tarefas, sendo certo que “evitar os problemas reais é o inimigo da mudança produtiva porque são estes os problemas que devem ser enfrentados para avançar” (Fullan, 2002: 41).

Poder-se-á falar, na nossa perspetiva, de uma reação que se funda no dever-ser, encarado numa perspetiva crítica. Esta postura crítica pode obstaculizar a mudança, uma vez que a cultura escolar taylorista, que insiste em permanecer na educação, inibe o espírito de experimentação crítica, que parece ser o que a inovação reivindica. Efetivamente, perante o modo previsível, normativo e autocrático dos sistemas de ensino que mantém o *status quo* em lugar de mudar, os professores poderão resistir à mudança e manifestar, de facto, uma “atitude defensiva e [de] superficialidade [...] ou êxitos efêmeros” (Fullan, 2002: 15), deixando-se embalar pela “retórica governamental” (Formosinho & Machado, 2009: 72).

Fullan e Hargreaves (2002: 18) identificaram alguns problemas que se colocam à concretização da mudança educativa: sobrecarga, isolamento, pensamento de grupo (*groupthink*), competência não aproveitada, limitação do papel do professor e soluções pobres e reformas falhadas.

No que diz respeito ao primeiro aspeto e à semelhança do reportado por Fullan e Hargreaves da realidade canadiana, também no sistema educativo português se verifica uma sobrecarga tutelada pela Administração Central no que diz respeito ao papel cada vez mais exigente e diversificado do professor. As múltiplas tarefas que são exigidas aos professores preconizam uma atualização constante ao nível pedagógico-científico e, simultaneamente, uma grande adaptabilidade às inúmeras mudanças que surgem. Como sugerem os autores, “uma vez que os professores enfrentam expectativas cada vez maiores e mais latas relativas ao seu trabalho, bem como uma progressiva saturação de inovações e de reformas, é importante que [os professores] trabalhem e planifiquem mais colaborativamente com os seus colegas, partilhando e desenvolvendo em conjunto as suas competências, em vez de tentarem lidar sozinhos com as exigências” (Fullan & Hargreaves, 2002: 21).

No que concerne ao isolamento dos professores, sabemos que este é um problema historicamente enraizado quer pela própria arquitetura das escolas e pela localização geográfica, quer pelo isolamento como consequência do contexto de trabalho. São, portanto, constrangimentos de natureza física, relacionados com a natureza celular da conceção arquitetónica, o que remete para a tradicional sala de aula, e de natureza relacional uma vez que não há tempo para interagir com os pares. Pese embora todos estes

fatores, será pertinente questionar se o benefício de um trabalho colegial não estará difundido pelo próprio desconhecimento da sua prática.

Na senda do que foi dito sobre o isolamento, corre-se o risco de não se divulgarem as boas práticas. No sentido de se poder conhecer a realidade e, sobretudo, para a transformar, torna-se imperioso que corramos o risco da divulgação, que propicia o aperfeiçoamento da prática e a partilha dos problemas e das responsabilidades, sob pena de ficarmos isolados e votados ao esquecimento. Relativamente ao pensamento de grupo, *groupthink*, importa referir que não é tanto o reconhecimento das potencialidades da colaboração entre docentes que está em causa, mas o modo como tal colaboração concorre ou não para que os professores possam afirmar a sua autonomia profissional, de forma a responder adequadamente aos desafios propostos.

Como defendem Fullan e Hargreaves, “a colegialidade pode representar mais um constrangimento do que uma oportunidade” (2002: 26), se vier a coartar a determinação do próprio sujeito. As relações interpessoais não são, de resto, a única via para a consciencialização dos problemas e das suas soluções. Por esse motivo, “necessitamos de experimentar e descobrir melhores formas de trabalhar em conjunto que mobilizem o poder do grupo, fortalecendo ao mesmo tempo o desenvolvimento individual” (Fullan & Hargreaves, 2002: 28). No que diz respeito aos dois últimos aspetos, de referir que a ênfase é agora colocada na capacidade do professor que deverá assumir um papel participante ativo na mudança. Parece não haver dúvida alguma de que qualquer reforma e/ou mudança não poderá ser feitas sem a colaboração e a implicação dos professores.

Outros obstáculos relacionam-se com as opções subjetivas e as vias que os professores preferem para o seu desenvolvimento profissional. Numa observação interessante, Fátima Sanches (2001) defende que os comportamentos dos professores e as suas orientações profissionais não estão necessariamente dependentes da legislação. É mais natural, acrescenta a autora, que os professores que se sintam mais influenciados e preocupados pela proximidade dos problemas dos seus alunos do que com os ditames oficiais, sobretudo, quando estes se interpõem com a sua ação quotidiana. Com efeito, mais força do que as imposições externas têm os seus valores pessoais de vida que se imbricam com as conceções de ensino e de aprendizagem” (Sanches, 2001: 26).

Nesta linha de pensamento, poder-se-á afirmar que o projeto pessoal e a liberdade individual dos professores se fortalecem na medida em que assimilam o valor autêntico da

ação pedagógica, tornando-se menos dependentes da sujeição acrítica a leis e às ideologias políticas. Não se trata de uma atitude de submissão, mas de remover os obstáculos.

Neste contexto, António Bolívar (2007) defende que, numa altura em que as reformas instituídas pelo poder central estão a reestruturar fortemente o trabalho escolar, compreender o lado emocional dos professores no que diz respeito à mudança não é apenas algo idealista, todavia imprescindível, na medida em que as reformas não afetam só os conhecimentos, habilidades ou capacidades dos professores, como também as relações que têm no seu trabalho e que estão no núcleo dos processos de ensino-aprendizagem. As políticas educativas têm de vincular-se com as trajetórias vitais e profissionais dos professores se não se quiser arruinar as pretensões das reformas educativas.

As mudanças não podem, na opinião do autor, prescrever o compromisso, a ilusão ou as emoções positivas para a melhoria da educação que cada docente tem a seu cargo.

Hargreaves (1998) também se posiciona de forma idêntica ao afirmar que a face pessoal e emocional da mudança educativa ocupa um lugar central no exercício profissional. As mudanças, como advoga Telmo Caria têm que ser construídas por atores sociais de modo a “racionalizar a cultura, dentro de um quadro de relações sociais estáveis e duráveis, isto é, dentro de um quotidiano de vivências de um grupo de pessoas, que geram relações sociais pelo interconhecimento recíproco e manutenção de solidariedades interpessoais” (2000: 191).

Partilhamos, por isso, com Neto-Mendes (1999: 92), a ideia de que a mudança nas organizações escolares é um complexo processo de *reconstrução cultural* – grifo do autor – de incidência local, mas com ramificações globais, não sendo possível, no entanto, deixar de considerar a criatividade com que os atores locais (re)interpretarão as propostas de mudança. Por este motivo, consideramos que a inovação e/ou mudança decretada não pode ser encarada como um movimento fechado, previsível, unilinear e acabado. Nesta linha de raciocínio, defendemos que a escola participa na produção e transformação da sociedade, isto é, que a escola é um *locus de produção* e não apenas um *locus de reprodução* (Lima, 1992: 170).

A segunda parte deste trabalho de investigação, constituída por três capítulos dedicados à profissão docente e ao trabalho dos professores, procurou chamar a atenção para o que uma interpretação unívoca e redutora pode representar em termos do desconhecimento da profissão, do trabalho docente e da realidade escolar. O trajeto de

reflexão que se traçou devolveu-nos uma visão de profissão docente heterogénea, compósita, plural que se constrói na relação com os alunos, pais e outros atores educativos. Percebemos, igualmente, que quaisquer que sejam os desafios, os obstáculos e as condições que as sociedades contemporâneas coloquem à profissão docente, ela continua a ter um compromisso fundamental: o de contribuir para a emancipação de todos os seres humanos, processo que acontece mediante a universalização da cidadania. É esse o compromisso que, na nossa perspetiva, legitima a intervenção educativa e que deve direccionar os rumos e a qualidade da sua ação. Percebeu-se, igualmente, que os professores são cruciais para que qualquer processo de inovação e/ou mudança se concretize, porém, para isso, é necessário que consigam apropriar-se do seu saber, de um saber emancipatório e transformador.

A terceira parte, denominada *O Estudo Empírico*, começa por apresentar o Capítulo VI, *Metodologia de Investigação*, no qual são referidos os passos do processo que seguimos para levar a cabo a nossa investigação. Procurar-se-á dar a conhecer o percurso escolhido para a produção do conhecimento, processo que resulta de um confronto com visões do mundo, posições epistemológicas e ontológicas.

No Capítulo VII, *Apresentação e Discussão dos Resultados*, focalizamos a nossa atenção na exposição e interpretação das opiniões dos vários professores, informantes que partilharam connosco o seu pensar e o seu sentir a propósito das mudanças sucessivas ao nível das políticas educativas com implicações diretas no seu trabalho.

TERCEIRA PARTE

O ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO V

METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Este capítulo traz ao texto a construção estratégica que articula teoria e experiência para abordar o objeto, isto é, a metodologia. A abordagem que se realiza ao objeto não é independente dos modos de conhecer. Existe uma cultura de investigação à qual se pertence e que marca e define discursos e estilos de trabalho: um estudo predominantemente qualitativo assente numa abordagem compreensiva da realidade, no campo da educação, em torno do trabalho dos professores, da sua intensificação e da possibilidade da sua redefinição. Procurar-se-á, portanto, dar a conhecer o percurso escolhido para a produção do conhecimento, processo que resulta de um confronto com visões do mundo, posições epistemológicas e ontológicas.

1. Posicionamento metodológico

Do elogio à prática da pluralidade metodológica

Sendo esta investigação em Ciências da Educação e estruturada no interior de um paradigma qualitativo, existe um conjunto de crenças e de assumpções que organizam questões de carácter ontológico e epistemológico. Os estudos no campo das Ciências Sociais e das Ciências da Educação, em particular, têm-se desenvolvido a partir de abordagens qualitativas (Bogdan & Biklen, 2008).

Para este tipo de abordagem de investigação em Ciências Sociais e, em particular, em Ciências da Educação contribuíram a perspectiva weberiana, o interaccionismo simbólico, a fenomenologia e a etnometodologia. O contributo de Max Weber para a abordagem qualitativa reside na importância que dá à compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos à sua ação. A ideia de compreensão foi tratada por Max Weber (1982) que considerava que, para se compreender uma ação, se tem que aceder às motivações que estão na origem dessa mesma ação. Mais tarde, esta ideia de compreensão foi desenvolvida também por Alfred Schütz (1967) que se refere às interpretações profanas, subjetivas e do senso comum que as pessoas fazem do seu quotidiano. Este último autor refere que compreender é correlativo de significar pois toda a compreensão se dirige para o que tem significado e só algo compreendido é significativo. Deste modo, também se entende que a compreensão é um ato ativo que procura o sentido.

Prosseguindo com o contributo da fenomenologia, o método fenomenológico, ao organizar a investigação, regula a “discussão com as coisas em si mesmas” (Heidegger, 1988). Da própria investigação resulta que o sentido metódico da descrição fenomenológica é a interpretação. Da fenomenologia vem a ideia de que a realidade é uma construção social, dependendo do sentido que os atores dão aos fenómenos. Alfred Schütz foi pioneiro na construção da tradição interpretativa, defendendo que o significado social não pode ser desligado dos comportamentos humanos. Deve-se procurar, então, os significados que as pessoas atribuem às suas ações, reconhecendo-se a ambivalência do significado de todos os fenómenos sociais. O interaccionismo simbólico contribui com a importância dada à interpretação que os atores fazem de si em interação com os outros. A etnometodologia amplia esta metodologia pelo lugar de relevo dado aos métodos pelas pessoas para compreender a realidade.

A epistemologia, que tem como objetivo questionar o próprio conhecimento ao nível da sua natureza e valor, trata da relação que existe entre quem investiga e quer conhecer e aquilo que pode ser conhecido. A epistemologia é a teoria do conhecimento e, mesmo que este conhecimento nunca seja um estado, mas sempre um processo é essencialmente a passagem de uma menor validade para uma validade superior. Deve-se estudar o conhecimento tal como ele é: em contínuo movimento, em crescimento. Para construir uma epistemologia realmente científica, é necessário colocar os problemas de uma forma tal que possam ser resolvidos por equipas de investigadores diferentes independentemente da sua filosofia pessoal, respeitando, contudo, uma cultura e tradição científicas. Khun (1989: 228), a este propósito, defende que os cientistas considerados como grupo profissional e não numa perspetiva individual, devem manifestar-se, simultaneamente, tradicionalistas e iconoclastas. Mas, nem uns nem outros obterão sucesso, apenas o “cientista solucionador de enigmas, e os enigmas em que se concentra são justamente aqueles que ele julga ser possível constatar e responder no interior da tradição científica existente (Kuhn, 1989: 285). A ciência progride, deste modo, baseando-se nas aquisições precedentes, embora de uma forma descontínua.

A posição epistemológica de quem faz investigação tem influência sobre o processo de pesquisa e sobre as opções metodológicas. Os modos de conhecer são organizados no interior de um paradigma, que é uma visão do mundo, através do qual o conhecimento é filtrado e vigiado, se definem discursos, teorias e modos de conhecer e se estabelecem formas de lidar com a imprevisibilidade. Na verdade, os paradigmas são diferentes maneiras de estudar a realidade procurando aumentar o conhecimento sobre ela. É a tomada de consciência do conjunto de circunstâncias e da teia de relações em que o homem vive, das quais faz parte, e a partir das quais adquire consciência. Não será, pois, um mero decalque, uma simples cópia da realidade, mas ao contrário implica a intervenção ativa do sujeito que produz a construção sobre a realidade. Cada um dos paradigmas mais não é do que um constructo que permite vislumbrar o real. Na realidade, a investigação científica, “mesmo a melhor, é uma atividade altamente convergente baseada firmemente num consenso estabelecido, adquirido na educação científica e reforçado pela vida subsequente na profissão” (Khun, 1989: 227-228).

De acordo com Pierre Bourdieu, o “paradigma é o equivalente de uma linguagem ou de uma cultura e determina as questões que podem ser formuladas e as que devem ser

excluídas, o pensável e o impensável” (Bourdieu, 2004: 29). Thomas Khun reforça que um paradigma é “o que os membros de uma comunidade científica, e só eles, partilham. Reciprocamente, é a respetiva posse de um paradigma comum que constitui uma comunidade científica, formada, por sua vez, por um grupo de homens diferentes noutros aspetos” (Khun, 1989: 355). O autor refere-se aos paradigmas como sendo “incomensuráveis”, ou seja, não se podem comparar enquanto grandezas. No interior de cada paradigma, há dimensões, fenómenos, discursos que são considerados relevantes e considerados conhecimentos ao mesmo tempo que tornam outros periféricos. É no seu interior que se autorizam e validam procedimentos e conhecimentos. No entanto, este edifício constituído pela ciência normal pode ser colocado em causa por anomalias (Khun, 1989), contradições, que não sendo possíveis de resolver ou integrar no paradigma dominante, ou ciência normal, criam ruído e provocam uma crise paradigmática, que poderá resultar numa inovação e numa complexidade mais rica.

Se o que interessa neste estudo são os sentidos que os atores atribuem às suas experiências e a ação que protagonizam, uma metodologia qualitativa será mais adequada na medida em que permite “um constante acariciar do social” (Pais, 2002: 36), bem como chegar a dimensões mais densas da vida social. Procura-se, deste modo, dar visibilidade aos métodos interpretativos que as pessoas utilizam para construir as suas realidades sociais. As próprias ciências da educação procuram estar atentas a estes saberes locais, mostrando que, no seu campo, a investigação surge como uma certa formalização dum saber tendencialmente já constituído, tal como sublinha Berger (1998). Deste modo, a opção pelo paradigma qualitativo justifica-se pela natureza dos fenómenos que se pretendem conhecer e que exigem uma aproximação, bem como um olhar mais prolongado. Acredita-se, em consequência, que a partir deste paradigma e das opções que no seu interior se tomam, se podem recolher, reconhecer e interpretar dados com outra proximidade.

Como assinalam Bogdan e Biklen, trata-se de uma perspetiva “que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo de perceções pessoais” (Bogdan & Biklen, 2008: 11). Assim, dada a natureza do problema e das questões orientadoras da investigação, as quais remetem para as opiniões de professores, enveredou-se por um estudo de cariz predominantemente qualitativo na medida em que os dados de que se parte e que se analisa são “ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e

conversas” e que o que se tem em vista é “a compreensão de uma situação e dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação” (Bogdan & Biklen, 2008: 16).

Na verdade, a abordagem qualitativa permitir-nos-á descrever e interpretar a realidade que se elegeu como objeto de estudo, dando voz às interpretações que dela fazem atores. Consideramos, contudo, com Neto-Mendes que o recurso a uma metodologia eminentemente qualitativa “não anula, antes pelo contrário, potencia o recurso a uma técnica geralmente utilizada no decurso de investigações de cariz mais quantitativo” (Neto-Mendes, 1999: 299). A recusa de uma certa ortodoxia metodológica, como defende o autor, deve ser interpretada sob o prisma do primado da informação, da diversificação das fontes de informação e das técnicas de recolha de dados. A discussão já não se faz em termos de dicotomização, nunca descurando as preocupações epistemológicas e éticas que devem acompanhar o investigador.

Na esteira de Marli André⁶⁸ (1995), recusa-se a perspectiva redutora que opõe quantitativo/qualitativo e assumimos o quantitativo sempre que ajude a interpretar a realidade numa perspectiva qualitativa.

Nesta linha de pensamento, João Teixeira Lopes (1997) refere que a necessidade de atender ao carácter paradigmático das ciências da educação contribui para uma atenção acrescida face às vantagens da combinação de procedimentos diversos de seleção, recolha, tratamento da informação, cientes, igualmente, da falsa neutralidade desses procedimentos da sua permanente ligação ao corpo teórico de partida, sem esquecer, ao mesmo tempo, as suas potencialidades de reatualizar, recriar, transformar esse mesmo corpo. Este afirmar do carácter paradigmático das ciências sociais, e em particular das ciências da educação, tem uma importância fundamental na superação da velha dicotomia entre os métodos qualitativos/extensivos – clássica e tradicionalmente considerados como “duros”, “sistemáticos”, “objetivos” e “rigorosos” – e qualitativos/intensivos – “fracos”, “especulativos”, “subjetivos” – uma vez que a própria teoria social tem apontado, não sem

⁶⁸ Marli André (1995) assinala, a propósito, que associar o quantitativo a positivista é redutor, na medida em que se podem usar dados quantitativos e fazer uma interpretação qualitativa dos dados, tendo em conta o quadro de referência do autor. Da mesma forma, a dimensão quantitativa pode ajudar na abordagem qualitativa, por exemplo, quando se traduzem as opiniões dos professores, dadas em entrevistas, através de percentagens. Neste caso, como sustenta a autora, “o número ajuda a explicar a dimensão qualitativa” (André, 1995: 24). Ainda sobre esta dicotomia quantitativo/qualitativo, também Pardal e Correia (1995: 19) a apresentam como uma falsa questão, considerando que as duas abordagens não se anulam ou opõem mutuamente, mas antes se completam.

sobressaltos marcados por avanços e recuos substantivos, para a necessária articulação entre regularidades, estruturas, padrões sócio-culturais, constrangimentos, e determinismos, por um lado, e as singularidades, a ação social, os particularismos dos processos sociais localizados e as possibilidades que orientam os cálculos, interesses e estratégias dos agentes, por outro. Desta forma, deixa de fazer sentido procurar apenas as grandes “linhas de força” que atravessam e cortam as atitudes, opiniões e representações dos agentes sociais e torna-se possível cruzar metodologias e comparar as respetivas reflexões com vista a uma maior inteligibilidade.

Associada a esta discussão surge a questão da cientificidade dos estudos qualitativos. Relativamente a esta questão, Bogdan e Biklen consideram que “alguns autores podem utilizar definições muito estritas de ciência, apenas considerando científica a investigação dedutiva ou a tese de hipótese. Contudo, parte significativa da atitude científica implica um escrutínio empírico e sistemático que se baseia em dados. A investigação qualitativa preenche todos estes requisitos” (Bogdan & Biklen, 2008: 64).

Apesar de ser necessário reconhecer que “o debate sobre as vantagens e limitações das chamadas abordagens qualitativas e quantitativas em educação ignora geralmente o facto de tais designações se reportarem a uma grande variedade de perspetivas teóricas e práticas metodológicas, não correspondendo a conceitos claramente definidos” (Afonso, 2005: 13), acreditamos que é possível afirmar-se que, tendo em conta os propósitos que legitimaram o presente trabalho de investigação, o projeto de pesquisa que se pretende desenvolver perfilha de algumas das características que configuram as investigações ditas qualitativas, uma vez que se pretende tentar “compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem esses mesmos significados” (Bogdan & Biklen, 2008: 70).

A linha de orientação que norteia o presente estudo inscreve-se numa abordagem descritiva, compreensiva e explicativa da realidade, o que permitiu a atitude crítica de nos interrogarmos sobre se tal abordagem seria desejável do ponto de vista da credibilidade do projeto de investigação que se intenta. Nestas circunstâncias, a questão que se coloca é a de saber se “o discurso sobre a educação se pode libertar da ideologia e da ilusão e trazer a prova do que se preconiza?” (Hadji & Baillé, 2001: 13). É, neste sentido, uma questão que se afigura com pertinência e que obriga a repensar, antes de mais, o trabalho do investigador em educação e, em simultâneo, a denunciar um conjunto de ilusões que, na

perspetiva dos referidos autores, tem vindo a atravessar o campo da investigação em educação.

Hadji e Baillé defendem a necessidade de se proceder a tal denúncia e de lhe traçar os contornos, uma vez que, como sustentam, “a progressão para uma maior cientificidade passa, em primeiro lugar, por uma tomada de consciência libertadora dessas ilusões” (Hadji & Baillé, 2001: 217), ilusões essas que são partilhadas, como as que são próprias quer dos investigadores quer dos profissionais práticos. Os autores referem-se a um conjunto de ilusões epistemológicas dos investigadores que têm, naturalmente, influência decisiva sobre o processo de pesquisa e sobre as opções metodológicas. A “ilusão do dedutismo pressupõe uma relação de determinação entre conhecimento e ação”, de tal modo que poderia “garantir a pertinência de uma prática através dos contributos científicos” (Hadji & Baillé, 2001: 217).

A “ilusão do cientificamente certo” ancora-se na crença de que as situações relativas ao ser humano podem “ser objeto de certezas científicas” e a “ilusão do poderio da ciência”, acreditando-se que “a ciência poderia resolver todos os problemas que se põem no terreno da prática pedagógica” (Hadji & Baillé, 2001: 218). Estas ilusões alicerçam-se na crença de que o poder ilimitado da ciência a leva a formular leis imutáveis de uma prática intemporal, a poder compreender o objeto humano na sua totalidade, a crer em absoluto na indução, “ilusão indutiva”, que faz com que se procure a universalidade nos casos concretos, e na “ilusão substancialista”, que “faz crer na existência de um objeto real que corresponde ao fator explícito isolado para análise, num mundo então abstrato e irreal” (Hadji & Baillé, 2001: 219).

Hadji e Baillé propõem, em contraponto, uma reconfiguração na conceção do trabalho científico no campo da educação. Com a utilização dos conceitos-chave – modelizar, interpretar e comprovar – começam por sustentar que o trabalho científico deverá “tornar a realidade inteligível, através dos modelos pelos quais se tenta expressar a natureza das relações existentes entre os elementos constitutivos do real considerado” (Hadji & Baillé, 2001: 220). É esta modelização do real que não deverá ser desligada nem do trabalho dos investigadores como intérpretes nem da sua capacidade de submeter o conhecimento que se produz à comprovação dos factos, como ainda da comprovação da realização dessa prova. Deste modo, ficam definidas as fronteiras relativas à configuração do trabalho científico. Estas ilusões epistemológicas, ao serem denunciadas, contribuíram

para a compreensão sobre as limitações do paradigma científico dominante, de inspiração cartesiana (Santos, 1987), que, ao não reconhecer os limites da sua racionalidade, também não reconhece as potencialidades de outras racionalidades e não se constrói na ação comunicacional entre o natural e o social, entre o saber sábio e o saber profano, entre o sujeito e o objeto.

Na nova perspectiva epistemológica desenhada Boaventura de Sousa Santos (1987), o conhecimento científico não resulta da observação e da descoberta, mas de um processo de construção, onde a distinção sujeito/objeto deixa de fazer sentido. Com efeito, impulsionado pelos desafios da contemporaneidade, o conhecimento científico caminha hoje numa via de separação da lógica dicotomizante que tem presidido à análise tradicional, procurando afirmar uma racionalidade sensível, aberta às várias dimensões de alteridade que fecundam o tempo humano e, nessa medida, capaz de apoiar o processo de construção de uma cidadania ativa, solidária e eticamente comprometida. Estamos, na verdade, perante a emergência de um paradigma novo assente no primado antropológico da relação interpessoal. É no encontro intersubjetivo que se alicerça a capacidade reflexiva e projetiva dos sujeitos.

Se o paradigma científico dominante da modernidade havia oposto as “verdadeiras ciências” tanto ao senso comum como às humanidades, no novo modelo, seria atribuído a estas últimas um lugar proeminente. Uma vez reposto o sujeito em cena, teria então lugar uma revalorização das humanidades, um apelo à pluralidade metodológica e uma defesa do senso comum como crucial para todo o conhecimento. O carácter necessariamente situado de todo o conhecimento e, concomitantemente, o facto de o conhecimento ser libertado do “colete de forças” da objetividade e da racionalidade e de se lhe permitir abordar a questão crucial de como viver vidas éticas num mundo crescentemente complexo e ambíguo, permite-nos compreender que “o objeto é a continuação do sujeito por outros meios” (Santos, 1987: 52). Na verdade, não se pode ver o mundo como exposto ao olhar humano, supondo que seria precisamente essa distância que conhece e o objeto a permitir um conhecimento certo.

Na conceção construída por Boaventura de Sousa Santos (1987), o paradigma emergente rompe com as práticas científicas comuns e pretende abrir caminho a perspectivas mais amplas, levando mais longe a investigação crítica, não se caracterizando por visar uma ciência unificada, mas por articular um conjunto de galerias temáticas que,

constituindo um saber complexo e permanentemente provisório, jamais estará isento das marcas da subjetividade dos seus produtores. Na verdade, o autor “[...] reivindica a importância de outras formas de conhecimento que, informando sobre nós mesmos e sobre a nossa inserção na natureza, sustentam a emergência de uma sabedoria de vida. Nenhuma forma de conhecimento é em si mesma racional; só a configuração de todas elas é racional. Esta racionalidade não caracteriza a postulação de nenhuma verdade definitiva, mas uma compreensão de nós, da natureza e das nossas relações com ela” (Santos, 1987: 57).

A partir destes princípios epistemológicos, reafirma-se a possibilidade de construir um projeto de investigação que se deseja credível e que, nesse sentido, nos permita legitimar todo um conjunto de procedimentos e de estratégias metodológicas, que nos permitisse construir um quadro através do qual fosse possível interpretar a realidade estudada à medida que se recolhiam e analisavam as diversas partes (Bogdan & Biklen, 2008). As opções epistemológicas explicam, igualmente, a opção por eleger as entrevistas, o inquérito por questionário, bem como a análise documental em função da qual o presente estudo se desenvolveu.

De seguida, apresentaremos as técnicas de recolha de informação, justificaremos a opção pelos dois grupos de professores selecionados para a nossa investigação e procederemos à caracterização da amostra produtora de dados.

2. As técnicas de recolha de informação

No que diz respeito a este ponto, é possível antecipar as técnicas de recolha que utilizaremos e os procedimentos específicos pelos quais se concretiza essa utilização. Como diz Rui Canário (1996: 134) “os métodos de investigação e as técnicas de recolha e tratamento da informação decorrem e são parte constitutiva e integrante do processo de construção do objeto de estudo. Integradas e apoiadas por este processo são também as opções sobre a sequenciação e a utilização combinada das diferentes técnicas”. Assim sendo, dever-se-á ter em conta não uma, mas uma pluralidade delas, acionadas, alternada ou simultaneamente, pelo investigador.

Na verdade, a natureza do objeto de análise deverá determinar as escolhas dos instrumentos de pesquisa e as técnicas deverão ser suficientemente maleáveis para se adaptarem aos objetivos do investigador em cada uma das fases da pesquisa, ou como refere Judith Bell, “as técnicas de recolha de informação são aquelas que se adequam à tarefa” (2002: 23). A linha que norteia a investigação assume, assim, esta estratégia metodológica e, nesse sentido, a nossa opção recai nas seguintes técnicas: análise documental, observação, entrevistas semiestruturadas e inquérito por questionário, tendo em vista o estudo das situações sociais do ponto de vista dos participantes. As técnicas acionadas foram aplicadas de forma quase simultânea, apesar do início da análise documental ter precedido cronologicamente as entrevistas e a aplicação do inquérito.

2.1. Análise documental

A análise documental revelou-se um recurso importante uma vez que permitiu o acesso a múltiplas vias para o conhecimento mais profundo da realidade em estudo através dos enunciados registados por intermédio das atas do Departamento Curricular de Professores do 1.º Ciclo – a escolha recai sobre a escola onde lecionavam mais docentes (quinze docentes) – e do Departamento Curricular e do Grupo Disciplinar de Matemática e Ciências Experimentais do Ensino Secundário, por integrar um maior número de docentes (sessenta e dois) e ainda as atas do Conselho Pedagógico das duas escolas escolhidas.

Convém salientar que a análise das atas foi realizada nas escolas e na presença de um membro da direção, o que nos permitiu apenas retirar algumas notas. Este facto, constituiu um constrangimento a uma análise mais profunda das atas.

As atas⁶⁹ revestem-se de grande importância heurística, apesar de termos consciência de que nem sempre traduzem todo o conteúdo da reunião, tendo por vezes o carácter de “fonte deliberada” (Bell, 2002: 91-92), uma vez que podem ser elaboradas com a intenção de preservar determinados dados em detrimento de outros, constituindo “uma tentativa para justificar ações” (Bell, 2002: 92). Mesmo assim, as atas constituem fontes primárias – expressão de Judith Bell (2002: 91) – importantíssimas para a investigação, permitindo-nos perceber quer a versão oficial dos factos quer os condicionalismos, as reinterpretações e as omissões dos atores. Provavelmente, quando nas informações se visa identificar pontos de vista, descobrir significados e confrontar posturas e posições dos atores – onde se joga a subjetividade do investigador – julgamos que este exercício de pesquisa não é de subestimar. Sublinhamos, mais uma vez, que a análise das atas ficou aquém das nossas expectativas devido ao constrangimento já apontado.

Analisámos, igualmente, documentos fora do contexto das organizações escolares, nomeadamente normativos produzidos entre 2000 e 2010. Estão, neste conjunto, os normativos respeitantes à autonomia das escolas, à avaliação de desempenho docente, ao novo modelo de gestão das escolas e o estatuto da carreira docente. Ambas as tipologias de documentos foram submetidas a uma análise de conteúdo simples, de incidência temática, com o objetivo de complementar a informação ou de a cruzar com elementos colhidos através de outras técnicas.

2.2. O inquérito por questionário

As entrevistas, enquanto técnica de recolha de informação, podem permitir que investigadores e investigados se envolvam em jogos de comunicação “sem perguntas específicas e respostas codificadas” (Afonso, 2002: 100), ainda que sujeitas a um tema que seja comum a ambos os interlocutores. Contudo, o volume de transcrições a realizar, a devolução aos entrevistados do conteúdo dessas transcrições e o próprio processo de análise de conteúdo das transcrições desaconselharam esta via, sobretudo quando o universo humano da pesquisa poderia envolver mais de uma centena de professores em condições de satisfazer os critérios estipulados. Neste sentido, reconhecendo que a via das

⁶⁹ Outros documentos escritos produzidos nas duas escolas e sujeitos a todos os condicionalismos e às reinterpretações dos atores foram objeto de uma leitura e análise de conteúdo simples, nomeadamente o Projeto Educativo, o Regulamento Interno e o Plano Anual de Atividades. Estes documentos encontravam-se disponibilizados na *Internet*, nos respetivos *sites* das escolas.

entrevistas, sobretudo as entrevistas não estruturadas ou semiestruturadas, poderia constituir, em princípio, o instrumento de investigação mais adequado aos fins pretendidos, optámos igualmente por construir e aplicar questionários.

O inquérito por questionário, durante tanto tempo o comprovativo da cientificidade das ciências sociais, incluindo as ciências da educação, depara-se com críticas crescentes, não apenas no que se refere à “superficialidade” dos seus resultados mas, sobretudo, por impor tipologias e classificações descoincidentes com as vivências e quotidianos dos inquiridos, ou ainda, por transmitir a versão “oficial” da realidade: a resposta, segundo Virgínia Ferreira é o “resultado da identidade social e pessoal estratégica que o respondente definiu como adequada à situação” (1987: 191). No entanto, o inquérito por questionário revela-se extremamente útil, especialmente se apresentar características de flexibilidade nomeadamente mediante o atenuar da sua excessiva directividade pela inclusão de questões abertas, mais aptas a respeitarem o discurso dos inquiridos.

Já citámos Neto-Mendes para afirmar que o recurso a uma metodologia eminentemente qualitativa “não anula, antes pelo contrário, potencia o recurso a uma técnica geralmente utilizada no decurso de investigações de cariz mais quantitativo” e que a discussão já não se faz em termos da dicotomização clássica qualitativo/quantitativo (1999: 299). De facto, os métodos devem adaptar-se aos objetivos da investigação e podem ser combinados em função das exigências impostas pela concretização daqueles (Lima, 1987: 19). Nestas circunstâncias, como refere o mesmo autor (1987), torna-se indispensável um grande controlo crítico dos procedimentos metodológicos, das suas possibilidades e limitações, para que os instrumentos de pesquisa se adequem à realidade social visada. Com efeito, tendo em conta estes pressupostos, a aplicação de questionário apresenta-se como mais um instrumento que, cruzado com os restantes, permite otimizar a informação e servir melhor os objetivos pretendidos com esta pesquisa.

O inquérito que se realiza através de questionários é uma técnica de recolha de dados que pode ser um instrumento de pesquisa útil quando se pretende produzir ou “estudos pela tentativa de identificar com elevada abrangência determinados fenómenos, processos ou situações específicas (Afonso, 2005: 101) ou estudos, através dos quais, se possa aceder a um “número elevado de atores no seio de uma organização ou num contexto social específico” (Afonso, 2005: 102). No nosso caso concreto, foi a opção por este último tipo de estudos aquela que acabámos por privilegiar. Uma opção que deverá ser

compreendida à luz da natureza do objeto de estudo, dos diversos tipos de opinião produzidos por professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário, em função dos quais se torne possível abordar o modo como estes respondem aos desafios e exigências cada vez maiores a que se dizem sujeitos, que significados atribuem às vicissitudes da sua vida profissional e, em consequência, como constroem os sentidos acerca da atividade que protagonizam.

A opção pela utilização de questionários propunha-se, essencialmente, garantir a possibilidade de explorar a diversidade das perspetivas dos professores inquiridos e não assegurar qualquer tipo de leituras que conduzissem à identificação de fatores universais, a partir da assumpção de uma perspetiva heurística que se definisse em função da sua natureza nomotética. O objetivo do estudo não era enunciar leis universais que fossem capazes, só por si, de explicar o comportamento dos professores, mas tão-somente compreender como as afirmações produzidas por esses professores contribuíam para explicar a dimensão a sua ação como profissionais.

A decisão por enveredar pelo inquérito através da administração de questionários, do ponto de vista das vantagens/desvantagens, sendo uma decisão que pressupunha alguns riscos, não deixa de ser, também, uma decisão que decorre do pressuposto da existência de algumas garantias, nomeadamente aquelas que se prendem com o facto de o investigador ter previamente definido claramente os tópicos relativamente aos quais pretendia obter a informação, o que constitui, na perspetiva de Foddy (2002), um dos principais pressupostos a respeitar na inquirição por questionários. Da mesma maneira e no que concerne aos inquiridos, sabia-se que estes detinham a informação que lhes era solicitada “no quadro das condições particulares impostas pelo processo de pesquisa” (Foddy, 2002: 14), sem que se vislumbrasse qualquer obstáculo ou constrangimento institucional ou intelectual que o impedisse. Nada indicava que os inquiridos não se sentissem motivados para responder ao inquérito. Neste sentido, seguindo as indicações de William Foddy relativamente ao conjunto de condições a respeitar na utilização dos inquéritos por questionário, importa referir que do ponto de vista da natureza e da qualidade das questões propostas (Anexo I), nem se revelaram as intenções que as justificavam nem conduziam os inquiridos a responder de acordo com as eventuais expectativas do inquiridor (Foddy, 2002).

Depois de justificar a opção pela técnica de recolha de informação através de questionário, importa, agora, explicitar e justificar o processo de construção/adaptação do questionário. O questionário visava, como qualquer outro questionário, recolher um conjunto diverso de dados quer sobre aquilo que “o respondente sabe (conhecimento ou informação)” quer acerca daquilo que o respondente “quer ou prefere (valores ou preferências)” quer, ainda, acerca do que o respondente “pensa ou crê (atitudes e convicções)” (Afonso, 2005: 103). No caso do presente estudo, esses conhecimentos, essas opiniões e convicções relacionavam-se com os desafios e exigências a que os professores estão sujeitos e com as respostas que vão encontrando para responder a esses desafios e a essas exigências. Como refere Neto-Mendes (1999), as condições de organização do tempo, do espaço, dos conteúdos que enformam o trabalho docente contribuem para determinar a natureza do mesmo, definem os seus contornos, traçam-lhe os limites e as potencialidades.

A investigação, como já referimos, pretende contribuir para o aprofundamento do impacto que as políticas educativas têm no trabalho docente, na ação que os professores protagonizam nas escolas marcada pela rotina e/ou por formas inovadoras de (re)elaborar o trabalho docente nas suas várias dimensões. Para concretizar tal propósito, construiu-se um questionário para administrar a docentes a lecionar no 1.º Ciclo e no Ensino Secundário. O questionário visava recolher elementos sobre as opiniões que os professores têm sobre o trabalho docente. Apesar de a amostra ser constituída por professores que lecionam níveis de ensino distintos – 1.º Ciclo e Ensino Secundário – o questionário aplicado foi igual, de modo a podermos comparar dados. O questionário, constituído por três partes, apresentava grupos de questões de pergunta fechada típica (Pardal & Correia, 1995: 55) e tinha um espaço para um comentário aberto, mas, foram poucos os inquiridos que o utilizaram (Anexo I). O questionário foi introduzido por uma breve explicação na qual dávamos garantias de anonimato e confidencialidade das respostas. Aproveitámos também este espaço para agradecer a colaboração de todos os que aceitaram colaborar na nossa investigação.

Não obstante todas as nossas preocupações e cuidados metodológicos, procedemos a um primeiro pré-teste que aplicámos a três docentes voluntários de outras escolas. Neste caso, acompanhámos o seu preenchimento e as dúvidas surgidas. Verificámos que os

professores responderam ao questionário em trinta minutos, menos de metade do tempo recomendado por Ghiglione e Matalon (2006).

Não se verificou nenhuma dificuldade ao responder às questões, tendo os professores sugerido apenas que o questionário poderia ser menos extenso. Houve, pois, necessidade de reformular algumas questões e até mesmo de suprimir outras. Após as últimas correções, a sua aplicação decorreu na segunda quinzena de novembro de 2009, de acordo com o processo de distribuição e recolha previamente acordado com os diretores das escolas e com dois dos seus adjuntos.

Foram distribuídos duzentos questionários: 100 questionários aos professores do 1.º Ciclo e recebemos 52; 100 aos professores do ensino secundário e recebemos 68. No total obtivemos 120 questionários.

2.3. As entrevistas semiestruturadas

No percurso desta investigação, entrevistaram-se quatro docentes pertencentes ao 1.º Ciclo do Ensino Básico e quatro docentes do Ensino Secundário, na região norte-centro de Portugal⁷⁰. A entrevista tem a possibilidade de dar a conhecer ao investigador aspetos relacionados com os significados atribuídos pelo entrevistado ao facto em causa. Neste caso concreto, procurou-se entender como é que os professores se posicionam face às políticas educativas da última década, como encaram os desafios e exigências a que estão sujeitos, como se posicionam em relação ao controlo da tutela, às mudanças sucessivas que têm ocorrido ao nível das políticas educativas, ao tipo de trabalho (pedagógico e burocrático-administrativo, colegial e individual) e que tipo de relações que estabelecem com os seus pares e como estes aspetos interferem na ação que protagonizam.

Segundo Quivy e Campenhoudt (2008: 193), este método é especialmente aconselhado em relação à apropriação do “sentido que os atores dão às suas práticas e aos acontecimentos com os quais se veem confrontados: os seus sistemas de valores, as suas referências, as suas interpretações de situações conflituosas ou não, as leituras que fazem das suas próprias experiências”. Através da entrevista podemos apreender o que o entrevistado pensa e aquilo em que acredita ou diz acreditar, o modo como interpreta o mundo e que significado atribui ao que faz ou ao que vê fazer. De facto, “um entrevistador habilidoso consegue explorar determinadas ideias, testar respostas, investigar motivos e sentimentos [...]. A forma como uma resposta é dada – o tom de voz, a expressão facial, a hesitação, etc. – pode fornecer informações que uma resposta escrita nunca revelaria. As respostas a questionários devem ser tomadas pelo seu valor factual, mas uma resposta numa entrevista pode ser desenvolvida e clarificada” (Bell, 2002: 118).

No processo de pesquisa, as entrevistas funcionaram como dispositivos de conversação, de escuta e de reflexividade, isto é, como instâncias através das quais os atores constroem e organizam discursivamente a realidade social e a sua própria experiência pessoal e profissional. Na verdade, as entrevistas não estruturadas ou semiestruturadas, entendidas como “conversas” (Burgess, 1997), não funcionam apenas como um mero instrumento de recolha de dados, mas sobretudo, como modo de comunicação e de intervenção. Realizadas num registo de “conversação”, a interação

⁷⁰ O guião de entrevista que elaborámos e que funcionaram como dispositivos de conversação e de escuta encontra-se no Anexo II.

favorecida por este tipo de entrevistas é entendida como uma ação comunicacional, pois constituem-se como instâncias de reflexão, de partilha e de autorização discursiva dos próprios participantes. Neste sentido, a opção por este dispositivo de recolha de informação não se situa no registo da tecnicidade ou da factualidade, mas no registo do sentido e da tradutibilidade. Ele constitui-se, em grande medida, como uma arte, um trabalho de recriação ou de “artesanato interpretativo”, na expressão de Bogdan e Biklen (2008).

As entrevistas são, por este motivo, entrevistas compreensivas (Kaufmann, 1996) e de explicitação (Vermersch, 1994), que permitirão estruturar o discurso dos sujeitos da investigação. Um momento assim só se torna possível se a “conversa” fluir num clima amistoso, não dominado pela frieza racionalizadora ou pela distância, a resposta surge com mais espontaneidade, sendo menos calculada, e fica convocado o “elemento humano, necessário na entrevista para a sua validade” (Cohen, Manion & Morrison, 2003). Foi, igualmente, nossa preocupação que no decorrer deste percurso se constituísse um processo de análise reflexiva, em que o investigador e o investigado, o que escuta e o que é escutado, permanecessem como que dialecticamente vigiados por fronteiras de pertença e de afetos que orientam o sentido da aproximação como recurso para a produção de um conhecimento mútuo.

As entrevistas incidiram sobre tópicos e questões relativamente à profissão/trabalho docente, tendo como cenário as políticas educativas implementadas na última década. Procedemos, pois, à entrevista de oito professores e cada um dos entrevistados foi, primeiro, contactado individualmente e solicitado a participar no estudo, cuja temática, finalidades e metodologia de recolha de dados lhe foram apresentadas. Todos aceitaram imediatamente a solicitação, parecendo vir ao encontro da opinião de Eisner (1991), segundo o qual as pessoas estão desejosas de falar com quem acreditam que realmente as quer ouvir. Muitas vezes, os nossos entrevistados deram-nos opiniões sobre os assuntos que gostariam de discutir e não sobre o que lhes estava a ser perguntado. Na verdade, se a gramática deste texto é a sua forte personalização, o que não é de estranhar uma vez que o investigador constitui o principal instrumento de pesquisa, ela resulta do diálogo entre investigador e informantes, tornando o texto dialógico e polifónico. Consideramos que, por esta via, nos mantivemos fiéis à filosofia das metodologias qualitativas.

2.4. A observação participante

Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (1994: 147-150) falam-nos da observação enquanto um dos três modos principais de recolha de dados⁷¹, caracterizando sistemas de registo mais abertos ou mais fechados conforme recorrem, respetivamente, a processos onde há uma inexistência de filtragem ou de mediação do que é observado ou a processos mais narrativos, mais descritivos ou apenas do tipo de registo de itens numa lista de variáveis previamente definida. Contudo, qualquer que seja o modelo, este processo de obtenção de informação requer uma atenção voluntária e orientada para um determinado fim. A observação é considerada uma metodologia de investigação qualitativa, podendo assumir características diversas conforme a postura do observador face ao objeto, sujeitos ou organizações observadas.

O principal instrumento de investigação nesta metodologia de pesquisa é a própria investigadora que, recorrendo a uma presença relativamente prolongada nos contextos em estudo e em contacto direto com as ações dos diversos atores sociais, capta, discretamente, sem se fazer notar, os discursos e acontecimentos. Na verdade, é objetivo da observação que o observador seja uma figura de tal modo familiar aos observados que eles não precisem de se esforçar por parecer o que são, conseguindo o observador, perceber e descobrir os sentimentos, as expectativas, as opiniões e processos mentais daqueles que observa. Par tal, é necessário que o observador seja aceite. No nosso caso concreto, pensamos ter sido o que aconteceu.

Anne Laperrière (2003) designa-o por “observação direta”, que permite que quem observa chegue perto da “perspetiva dos sujeitos” e facilita a apreensão que estes atribuem às situações e às próprias ações. A entrada no terreno e a negociação dessa entrada são aspetos importantes a ter em conta numa observação. Laperrière diz que há dimensões que não se podem ignorar: as dimensões institucionais, políticas e as dimensões afetivas: “Um bom contacto entre quem investiga e as pessoas-chave, assim como uma boa compreensão clara e uma adesão destas últimas aos objetivos da pesquisa [...] são indispensáveis para evitar o mais possível o viés nas condutas e discursos dos atores sociais observados” (2003: 269).

⁷¹ Os três modos de recolha de dados a que estes autores se referem são o inquérito – por entrevista (oral) e por questionário (escrito); a observação – por observação direta, sistemática (observador exterior) e por observação participante (observador conhecido ou oculto); a análise documental dos arquivos, relatórios e estatística (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 1994).

Para muitos autores a técnica da observação é sempre uma observação participante (Costa: 1999: 138), mas gostaríamos, na linha de Peter Woods (1988: 52), de falar na “observação não participante”. Na observação “não participante”, o investigador não interfere nos acontecimentos, observando e registando o decorrer natural das situações, adotando a “técnica de mosca na parede”. Deste modo, tornar-se-á possível analisar os acontecimentos e as situações que os contextualizam mantendo um certo distanciamento, como quem, para utilizar a expressão de Bogdan e Biklen (2008: 125), “olha para a cena, no sentido literal ou figurativo, através de um espelho de um só sentido”.

A questão da confiança, enquanto processo interativo, é crucial para facilitar a aproximação e a comunicação. Assim, tendo o observador um papel central nesta forma de pesquisa algumas questões são levantadas relativamente à validade do recurso à observação. No nosso caso concreto, e por se tratar de um estudo sobre a profissão docente e o trabalho docente, mais prementes se tornam as questões dos valores sócio-culturais e ideológicos de quem observa. O observador tem que ter consciência dos “enviesamentos” que pode introduzir e que emanam do exterior, isto é, da própria situação da observação, nomeadamente o viés sócio-cultural do observador, o viés de partilhar os seus valores da sua cultura e da sua ideologia, do seu tempo e do seu meio. Tivemos presente todos estes cuidados na observação que realizámos nas escolas que visitámos e no contacto direto com os diversos atores que, direta ou indiretamente, participaram nesta investigação.

3. Caracterização da amostra produtora de dados⁷²

Tendo em conta os pressupostos e as linhas orientadoras que subjazem a este trabalho de investigação, definiu-se que seria a análise dos discursos dos professores que desempenhassem funções no 1.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário que constituiria o objeto empírico do projeto de pesquisa a desenvolver, uma vez que, do ponto de vista heurístico, se teria de começar por se reconhecer como é que a diversidade inerente à ação profissional dos docentes destes níveis de ensino interfere no modo como encaram a profissão e como gerem os desafios que lhes são colocados. Dito de outro modo, quando nos propomos estudar o modo como os professores lidam e respondem aos novos desafios e às novas exigências da sua atividade docente, importa reconhecer que tal modo(s) deverá ser equacionado, tendo em conta algumas das particularidades dos desafios profissionais que se colocam àqueles que os vivenciam. A opção por abordar apenas os discursos e as opiniões dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário constitui uma decisão relacionada com a especificidade do universo institucional, curricular e pedagógico a que estes docentes se encontram sujeitos.

Pormenorizando, a opção por abordar os discursos e as opiniões dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico fica a dever-se à margem de manobra que possuem, quer em tempos de organização do espaço, do tempo e das atividades letivas, quer em termos de focalização do seu trabalho numa única turma – regime de monodocência – podem assumir decisões diversas e singulares. Mesmo que continuem reféns da rotina pedagógica e da organização do trabalho escolar que caracteriza a pedagogia da instrução, isso não significa que não possam intervir em função de outros pressupostos e a partir de outros procedimentos didáticos.

A Escola Básica⁷³ de nove anos rompeu com a miscigenação organizacional entre o básico e o secundário e a cisão historicamente sedimentada entre a primária e as restantes escolas. Ao acabar com esta distanciação, a Escola Básica contribuiu para diluir os constrangimentos que geram um clima propício à distanciação profissional. Pretendia-se

⁷² Os gráficos, aqui apresentados, foram realizados com recurso ao programa EXCEL, a partir das tabelas de frequência iniciais produzidas com o programa SPSS 17.0. Constam do Anexo VI.

⁷³ A Escola Básica foi criada para “possibilitar às crianças que frequentassem, desde o pré-escolar até ao cumprimento da escolaridade básica de 9 anos, a mesma escola e, sempre que possível, com o mesmo conjunto de docentes e a mesma cultura escolar, promovendo assim uma forte identificação do aluno com a escola e a interação do corpo docente com as famílias e a comunidade, condição fundamental para o sucesso educativo” (Despacho Conjunto nº 19/SERE/SEAM/90).

criar uma nova mentalidade entre todos os atores implicados, garantir uma educação básica de qualidade e o sucesso escolar de todos os alunos. Na verdade, este modelo implicou que educadores e professores, sobretudo professores do primeiro ciclo, trabalhassem pela primeira vez em interação, cooperação e parceria e desempenhassem novos papéis. A integração do primeiro ciclo neste modelo organizacional aproxima, por um lado, as escolas primárias que estão disseminadas pelo país em unidades escolares isoladas, territorialmente distantes das suas estruturas de direção, administração e gestão, podendo constituir-se como determinante para minimizar as fragilidades de uma rede escolar tradicionalmente atomizada, ensimesmada, integrando com vantagens pedagógicas e organizacionais os núcleos dispersos em torno de uma sede e, por outro, faz com que “o professor primário a lecionar numa escola primária, muitas vezes sozinho, nomeadamente nas regiões do interior, com carências de toda a ordem, não está habituado a (inter)agir e a partilhar experiências e saberes” (Neto-Mendes, 1995: 165) passe a agora a ter outras condições de trabalho e novas possibilidades de repensar a sua ação enquanto docente. Por este motivo, interessa agora saber como é que esta integração influenciou (ou não) os modos de pensar e de agir dos professores do 1.º CEB.

Relativamente aos professores do ensino secundário importa dizer que, na nossa perspetiva, constituem a expressão da realidade oposta. Por força da importância que este nível de escolaridade assume como instrumento de seleção académica e dos constrangimentos institucionais, curriculares e pedagógicos a que professores [e os alunos] se encontram sujeitos, estes docentes veem coartada a sua margem de intervenção. Os exames nacionais, bem como o seu impacto no que concerne ao ensino superior, constituem a justificação para uma gestão burocratizada e prescritiva do currículo, o desenvolvimento de propostas de trabalho que valorizam, sobretudo, a reprodução dos conteúdos e, por último, uma avaliação que se afirma em função de processos de avaliação seletiva. Na verdade, a existência de exames nacionais e de *rankings* escolares que publicamente dão a conhecer a diferença entre a classificação final atribuída pelo professor no final do ano letivo e a classificação final obtida pelo aluno no exame nacional de 12.º ano poderá originar uma deriva da aplicação de princípios de justiça distintos para a concentração única na “justeza dos dispositivos” (Derouet, 2002: 14).

Confrontados com a necessidade de “desenvolverem plenamente os estudantes num mundo social e profissional fortemente hierarquizado e dominado pela ideia de

performance (Valentim, 1997: 75), os docentes do ensino secundário têm, na verdade, de gerir diariamente várias imposições contraditórias: por um lado, promoverem o desenvolvimento integral dos alunos, dado que esta norma oficial é dirigida a todos os professores, independentemente dos ciclos de escolaridade que lecionam; por outro, avaliar “objetivamente” os estudantes através dos testes e provas escolares. Ora, se a primeira tarefa apela para a função não hierarquizadora da escola, as avaliações dos alunos conduzem inevitavelmente à hierarquização e seleção escolar (Perrenoud, 1999). Neste sentido, consideramos que a margem de ação pedagógica dos docentes do ensino secundário é uma margem diminuta que tem a ver com o conjunto de exigências políticas que se colocam a esses professores.

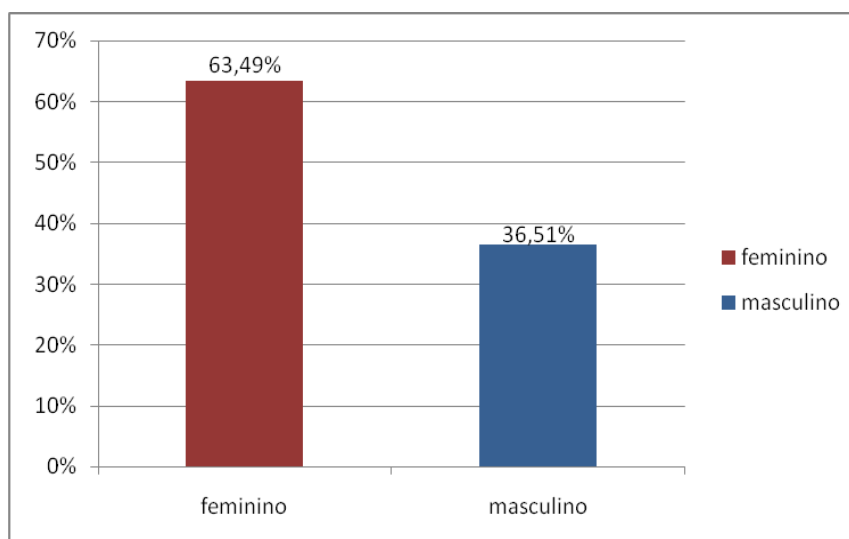
A nossa opção metodológica foi no sentido de compreendermos o posicionamento de professores do 1.º CEB e do Ensino Secundário como forma de recolher informação de atores no terreno, ao nível das opiniões e maneiras de estar na profissão, que permitam analisar e interpretar o impacto das políticas educativas ao nível do trabalho docente, sobretudo na última década. A estratégia de pesquisa, a técnica de recolha de informação, bem como, posteriormente, as modalidades em função das quais analisámos e interpretámos os dados obtidos teriam naturalmente de se subordinar ao propósito essencial que justificava quer o trabalho no seu todo, o de discutir e refletir sobre o impacto que as políticas educativas têm tido no trabalho dos professores e, conseqüentemente, as possibilidades da sua redefinição, quer o estudo empírico que o integra, onde se pretendia aceder às opiniões que sustentam o modo como os professores selecionados definem e entendem o exercício da sua profissão e da sua ação enquanto docentes, contribuindo deste modo para aquela discussão e reflexão que constituía a finalidade principal desta pesquisa.

Os professores do 1.º CEB e do Ensino Secundário são, por conseguinte, aqueles que, na nossa opinião, melhor se adequavam às finalidades do estudo através do qual se pretendia refletir sobre o modo como os docentes percecionam as políticas educativas e o impacto que estas têm sobre o trabalho que desenvolvem e, simultaneamente, respondem ao excesso de atribuições políticas, sociais, culturais e educativas a que se dizem sujeitos.

Começaremos pela caracterização da população docente responde ao inquérito por questionário. A nossa amostra é constituída por 126 sujeitos, sendo que 42.86% pertence ao 1.º ciclo e 57.14% ao ensino secundário, distribuídos por várias escolas ou agrupamentos de escolas, situadas na região norte-centro de Portugal, em zona urbana, e

integrantes da rede pública de oferta educativa, escolhidas aleatoriamente⁷⁴. No Gráfico 1 – Caracterização da amostra por género – podemos observar a caracterização da amostra por género: 63.49% dos inquiridos são do género feminino e 36.51% do género masculino. Não foram observadas diferenças estatisticamente significativas por nível de ensino quanto ao género.

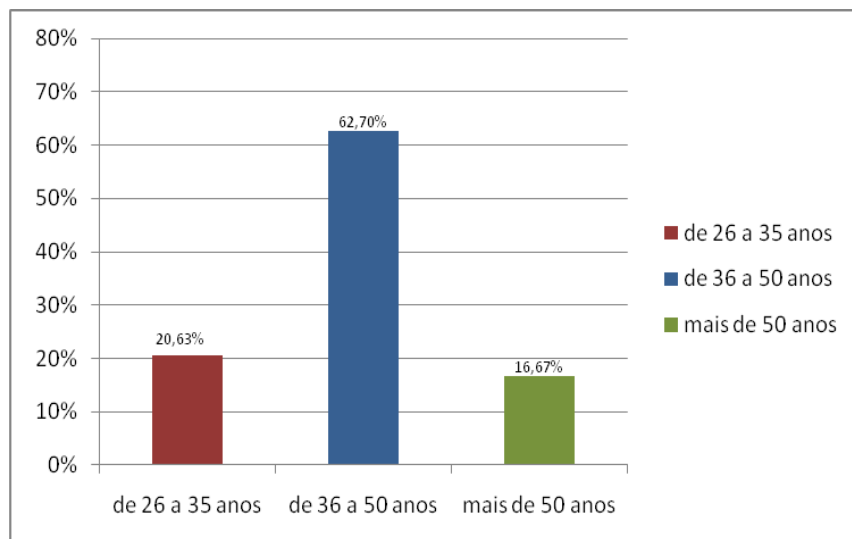
Gráfico 1 – Caracterização da amostra por género



Fonte: Parte I do Questionário, *item 1*, Anexo I.

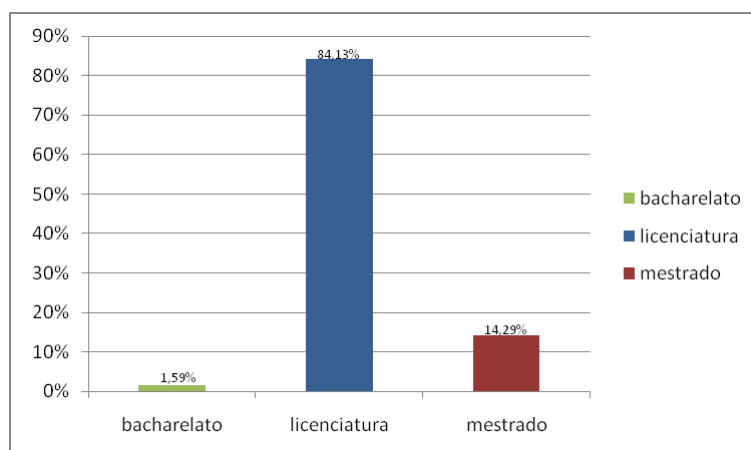
Relativamente à idade – Gráfico 2 – a faixa etária mais frequente é a dos 36 aos 50 anos (62.70%), seguida da faixa dos 26 aos 35 (20.63%) e mais de 50 anos (16.67%) com uma proporção bastante inferior, respetivamente. Se observarmos a distribuição das idades por nível de ensino, verificamos que a diferença foi estatisticamente significativa. Efetivamente, as faixas etárias inferior e superior estão proporcionalmente mais representadas nos professores do 1.º CEB relativamente aos professores do Ensino Secundário.

⁷⁴ A seleção dos agrupamentos de escolas, das escolas e dos sujeitos a quem se aplicou os questionários e os sujeitos a quem se aplicou a entrevista, foi feita segundo uma tabela de números aleatórios, elaborada com *em* Microsoft Excel .

Gráfico 2 – Caracterização da amostra por idade

Fonte: Parte I do Questionário, *item 2*, Anexo I.

No que concerne ao grau académico, há a salientar que apenas dois professores têm o grau académico de bacharelato (ambos com mais de 50 anos de idade e 20 anos de serviço e do 1.º CEB). A maior parte dos professores inquiridos possui o grau de licenciatura (84.13%) e são mestres 14.29% (Gráfico 3).

Gráfico 3 – Grau académico

Fonte: Parte I do Questionário, *item 3*, Anexo I.

Para testar as diferenças na distribuição das variáveis nível de ensino e grau académico considerámos somente os professores com licenciatura e mestrado, dada a baixa frequência de professores com bacharelato. Há ainda a salientar que dos professores do Ensino Secundário 23.61% têm o grau de mestre contra 1.85% nos professores do 1.º CEB.

A Tabela 1 – Distribuição da amostra por grupo disciplinar – apresenta a distribuição da amostra por grupo disciplinar. Os grupos disciplinares do 1.º CEB correspondem ao número 110, os restantes dizem respeito aos professores do Ensino Secundário. O grupo de docência 210 – Português e Francês – pertence ao 2.º Ciclo do Ensino Básico, contudo há professores que optaram por se vincular ao 1.º CEB. No total da amostra, os professores que assinalaram esse grupo de docência foram, por isso, considerados como sendo professores do 1.º CEB.

Tabela 1 – Distribuição da amostra por grupo disciplinar

Grupo Disciplinar	n	%
110 – 1.º Ciclo	52	41.27
210 – Português e Francês	2	1.59
290 – Educação Moral e Religiosa Católica	1	0.79
300 – Português	13	10.32
330 – Inglês	3	2.38
400 – História	4	3.17
410 – Filosofia	4	3.17
420 – Geografia	2	1.59
430 – Economia e Contabilidade	7	5.56
500 – Matemática	12	9.52
510 – Física e Química	7	5.56
520 – Biologia e Geologia	3	2.38
530 – Educação Tecnológica	6	4.76
600 – Artes Visuais	5	3.97
620 – Educação Física	5	3.97
TOTAL	126	100.0

Fonte: Parte II do Questionário, *item 6 – Anexo I.*

Importa, neste momento, fazer a caracterização da amostra de professores entrevistados. Entrevistámos oito professores: quatro pertencentes ao ensino primário e quatro ao ensino secundário. Optámos por uma amostra com probabilidade de responder aos objetivos do estudo pelo que seleccionámos os professores de acordo com o seguinte critério: (1) Desempenho de cargos, quer em órgãos de administração e gestão, quer na coordenação de estruturas de orientação educativa; (2) Professores oriundos de várias áreas do saber.

Quadro 4 – Caracterização dos professores entrevistados

CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES ENTREVISTADOS (N=8)						
N.º Entrevista	Nível de Ensino	Departamento Curricular	Cargos Exercidos	Situação Profissional	Anos de Serviço	Área Disciplinar
E1	Ensino Secundário	Ciências e Matemática	Coordenador de Departamento	Quadro de Escola	25 Anos	Matemática
E2	Ensino Secundário	Ciências Humanas e Sociais	Coordenador Diretores de Turma	Quadro de Escola	21 Anos	Filosofia
E3	Ensino Primário	Departamento 1.º CEB	Coordenador de Projetos	Quadro de Agrupamento Escola	18 Anos	
E4	Ensino Secundário	Ciências e Biologia	Representante de Grupo	Quadro de Escola	15 Anos	Biologia
E5	Ensino Primário	Departamento 1.º CEB	Coordenador de Departamento	Quadro de Agrupamento Escola	25 Anos	
E5	Ensino Secundário	Departamento de Expressões	Coordenador de Departamento	Quadro de Agrupamento de Escola	26 Anos	Artes Visuais
E7	Ensino Primário	Departamento 1.º CEB	Coordenador de Departamento	Quadro de Agrupamento Escola	20 Anos	
E8	Ensino Primário	Departamento 1.º CEB	Avaliador(a)	Quadro de Agrupamento Escola	22 Anos	

Fonte: Dados obtidos a partir da análise das entrevistas.

Como se conclui a partir da análise do Quadro 4 – Caracterização dos professores entrevistados – todos os oito professores entrevistados exercem cargos de gestão intermédia ou têm funções de destaque e fazem parte do quadro de escola. São professores com vários anos de serviço. Estas características fazem destes professores *informantes privilegiados*.

Os professores do ensino secundário lecionam numa escola não agrupada, situada num centro urbano e com boas condições de trabalho. A escola tem o 3.º ciclo e ensino secundário e tem um total de 186 docentes (seleccionámos os professores que lecionam somente no ensino secundário). Os professores do 1.º ciclo lecionam também num centro urbano, mas fazem parte de vários agrupamentos de escolas.

4. Tratamento e análise da informação

Na investigação qualitativa, recolha, tratamento e análise dos dados não são, efetivamente, etapas fechadas sobre si próprias. São operações que alternam e se tornam recorrentes em diferentes momentos do processo metodológico ou mesmo dentro de cada um deles. Como refere Woods (1998), quando se entrevista, se dialoga com os atores, o trabalho do investigador não se limita a “registar”. Há reflexão nesse trabalho o que, por sua vez, informa a série de dados seguintes. Foi o que Miles e Huberman (1984) também reconheceram, identificando, em todo este processo, um dos aspetos mais interessantes do “bricolage” investigativo ou “artesanal” na aceção de Judith Goetz e Margaret LeCompte (1988), que nós vivenciámos e experienciámos.

Após a recolha dos dados e tendo em conta a diversidade da sua natureza (documentos escritos, entrevistas e questionários), o nosso primeiro encontro de reflexão com eles foi proceder à sua organização. A questão metodológica que se levantava era a de saber como transformar as informações recolhidas em produção de saberes significativos e estabelecer entre uma dimensão e a outra a comunicação necessária para a construção do texto. Por isso, tentámos, através da sistematização e da compreensão, produzir um texto que integrasse a diversidade de documentos de que dispúnhamos. Nos procedimentos de análise e de interpretação procurámos situarmo-nos numa epistemologia da compreensão que encerrasse a ideia de escutar com cuidado as pessoas nos seus próprios termos. Uma escuta que se pretende que vá além do “ato intencional de audição” (Barthes, 1981: 210), uma escuta que é ativa, porque desejante; uma escuta que liberta a palavra, incluindo todas as formas de polissemia.

Se, de facto, interessa compreender o que os professores dizem, convém proceder a uma análise dos discursos enquanto textos de sentido, procurando conhecer as estruturas do senso comum que esses professores utilizam para dar sentido às suas ações e aos valores que os animam. Deste modo, a análise e interpretação dos discursos não pretende ser apenas uma decomposição ou um desvendar de intencionalidades, mas antes uma interpretação que contribua para a recriação insustentável do texto, contextualizado num espaço social. Considera-se, nesta conceção, que a interpretação, sendo transformativa, procura encontrar os vários sentidos de um fenómeno.

À medida que as entrevistas iam sendo efetuadas, procedíamos à sua transcrição integral. Completada a transcrição, que proporcionou uma primeira perceção de estilos

próprios e de temas preferenciais de cada sujeito, os dados foram submetidos a análise qualitativa, processo que, de acordo com Mucchielli (2004), consiste em reduzir e apresentar os dados de modo a permitir inferências a partir deles. Os textos das entrevistas foram primeiro lidos um a um, a fim de identificar os diversos temas referidos e enfatizados por cada sujeito. As leituras intencionalmente repetidas que se iam verificando permitiram ir à procura de subtemas ou ramificações dos temas gerais identificados tendo, assim, início o processo que estruturava e organizava o conteúdo de cada uma das entrevistas e, simultaneamente, ia definindo algumas categorias de análise que haveriam de fazer parte dos procedimentos metodológicos adotados. Este processo, de acordo com Bogdan e Biklen (2008), envolve operações de fragmentação e reagrupamentos dos dados sob formas diferentes das que inicialmente se apresentam. Segundo os autores, trata-se de um procedimento habitual, comum a muitas análises de dados qualitativos.

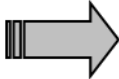
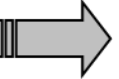
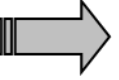
Codificação e categorização (Bogdan & Biklen, 2008) ou indexação (Burguess, 1997) são, para estes autores, procedimentos básicos para pôr ordem nos amontoados de dados. Bogdan e Biklen (2008) utilizam a metáfora do armazém de brinquedos desarrumados para descrever a situação das “centenas de páginas” que se amontoam, cuja leitura produzirá um sentimento de confusão, de desordem e de inutilidade. Logo, na tentativa de encontrar a organização que melhor respeitasse a riqueza e singularidade do discurso de cada sujeito e, simultaneamente, permitisse pôr em relevo os aspetos comuns ao discurso dos diversos sujeitos, o processo de categorização implicou refazer e alterar, algumas vezes, o quadro das categorias.

A fase da elaboração das categorias talvez seja uma das que mais exige ao investigador ou investigadora a capacidade para pôr em causa o seu trabalho e a predisposição para rever opções e reformulá-las, se for caso disso. Porém, uma vez definidas, funcionam como eixos estruturantes e estruturadores de uma problemática teórica e empírica que é, de forma sistemática, retomada e refletida, em todas as dimensões deste trabalho. A apresentação da informação das entrevistas é feita, pois, através de grelhas verticais e transversais, apresentando citações dos discursos como forma de descodificar categorias e subcategorias. Optámos, conscientemente, por inserir excertos das transcrições das entrevistas no *corpus* de análise deste texto, à semelhança de outros investigadores como José Alberto Correia e Manuel Matos (2001), considerando precisamente todos os pressupostos teóricos enunciados no decorrer deste trabalho,

nomeadamente a riqueza indubitável da «voz» dos professores «anónimos», ilustrando incomparavelmente as nossas assumpções e interpretações. Na verdade, na investigação qualitativa, Bogdan e Biklen apoiam, dizendo, que “os resultados escritos da investigação contêm citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação” (2008: 48).

De modo semelhante, em relação às atas definimos categorias. Após a leitura integral das atas respeitantes ao Departamento Curricular do 1.º Ciclo da Escola – onde lecionava maior número de docentes (dezasseis) – e das atas do Departamento Curricular de Matemática e Ciências Experimentais do Ensino Secundário – departamento com maior número de docentes, (sessenta e dois docentes) – elaboradas no ano letivo 2009/2010 em que esta investigação decorreu, definimos categorias de análise de acordo com os objetivos do estudo e o tipo de informação constante das atas, em função daquelas, organizando a informação, sobretudo porque tendo sido feita a recolha de informação nas respetivas escolas, não teríamos outro modo de proceder que não fosse a seleção da informação em função de categorias de análise. Posteriormente, revimos o material recolhido e cruzámos a informação com a das entrevistas, tendo chegado a categorias convergentes. Esta convergência é expressa na utilização dos mesmos códigos usados na análise das entrevistas para as categorias e subcategorias de análise (Quadros 5 e 6).

Quadro 5 – Lista de categorias por domínios de investigação

Domínios de Investigação	Categorias
1. Reação dos Professores às Políticas Educativas	 A Avaliação das Escolas e dos Professores
2. A Redefinição da Profissão Docente	 Novos Sentidos e Novos Desafios para a Profissão Docente
3. As Culturas Docentes	 As Relações que os Professores estabelecem entre si
4. Intensificação e Complexificação do Trabalho Docente	 O “Transbordamento” do Trabalho Docente

Quadro 6 – Lista de categorias e de subcategorias por domínios de investigação

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
<p>A</p> <p>A Avaliação das Escolas e dos Professores</p>	<p>A1 A autoavaliação das escolas</p> <p>A2 A avaliação externa das escolas.</p> <p>A3 A avaliação de desempenho docente.</p> <p>A4 A ênfase nos resultados e os rankings das escolas.</p> <p>A5 Mudança na organização e gestão das escolas</p> <p>A6 O reforço da liderança unipessoal na escola</p> <p>A7 A presença da autarquia na escola</p>
<p>B</p> <p>Novos Sentidos e Novos Desafios para a Profissão Docente</p>	<p>B1 O trabalho docente implica reflexividade</p> <p>B2 O trabalho dos professores exige eticidade</p> <p>B3 O trabalho dos professores é uma atividade relacional</p> <p>B4 A autonomia da escola e dos professores.</p> <p>B5 A necessidade de a escola se recentrar na aprendizagem dos alunos</p> <p>B6 Conhecimento reflexivo e teórico-prático dos professores</p> <p>B7 Recetividade à mudança e à inovação</p> <p>B8 Os professores agentes de mudança</p> <p>B9 Os professores e os processos de mudança e inovação</p>
<p>C</p> <p>As Relações que os Professores Estabelecem Entre Si</p>	<p>C1 O individualismo docente</p> <p>C2 A colegialidade docente</p>
<p>D</p> <p>O “Transbordamento” do Trabalho Docente</p>	<p>D1 Tarefas e atividades atribuídas aos professores</p> <p>D2 As reuniões dos professores</p> <p>D3 O elevado número de alunos por turma</p> <p>D4 As responsabilidades dos professores</p> <p>D5 Tecnologias de informação e comunicação</p>

Os dados dos questionários foram submetidos a um programa estatístico, SPSS 17.0, o que nos permitiu criar uma matriz com as respostas de todos os respondentes. Foi atribuído um número a cada questionário, um código a cada variável, bem como a cada uma das respostas. Os dados introduzidos foram traduzidos em tabelas de frequência para cada variável. Na análise descritiva dos dados, foram calculadas frequências e percentagens para variáveis com um nível de mensuração nominal e médias e desvios-padrão para variáveis cujo nível de mensuração fosse pelo menos intervalar. Nas variáveis numéricas com distribuição muito assimétrica foi também reportada a mediana. Sempre que se pretendeu testar a existência de diferenças estatisticamente significativas entre variáveis recorreu-se à estatística inferencial, aceitando como significativas as diferenças que tivessem associadas um valor de $p < .05$ (Howell, 2002). Quando as variáveis em comparação eram ambas nominais foi utilizada a prova estatística Qui-quadrado (χ^2). Optámos por não efetuar o cálculo sempre que a tabela de contingência apresentava um elevado número de células com valores esperados inferiores a 5 (Reynolds, 1984; Howell, 2002).

Quando se pretendeu verificar se existiam diferenças entre as médias, de uma variável intervalar (numérica), nos níveis de uma variável nominal foi estudada a distribuição da variável intervalar. Para estas variáveis foi calculada a assimetria estandardizada (*AE*), que nas variáveis estudadas foi sempre superior a 2. A distribuição fortemente assimétrica das variáveis em estudo levou-nos a optar por provas não paramétricas nas análises inferenciais. Passamos a enumerar as provas estatísticas selecionadas (Howell, 2002; Siegel, 1975). O teste *U de Mann-Whitney* foi selecionado para testar diferenças entre médias em variáveis independentes com dois níveis. Se a variável independente possuía mais de dois níveis foi em alternativa calculado o *Kruskal Wallis Test*. Para medidas repetidas foi utilizado o *Wilcoxon Signed Ranks Test*. Por fim, a correlação entre duas variáveis numéricas foi efetuada com recurso à correlação de Spearman.

Obtivemos vinte e cinco tabelas a partir dos questionários aplicados aos professores de ambos os níveis de escolaridade, mas nem todas foram utilizadas. Feito este procedimento estatístico, ponderámos, a seguir, a melhor maneira de apresentar os dados, tendo optado por tabelas elaboradas a partir das tabelas iniciais, agrupando, por vezes, várias variáveis de acordo com as questões colocadas no questionário. No entanto, sempre

que foi possível utilizámos gráficos de barras para facilitar uma leitura mais rápida e global do item em questão. A questão aberta colocada no questionário destinou-se a comentários sobre assuntos constantes das questões fechadas. Quando os respondentes utilizaram o espaço para o comentário, foram definidas categorias de análise sempre que possível, convergentes com as categorias definidas para a análise das entrevistas e atas.

A apresentação e discussão dos resultados constituem uma etapa que não poderá ser dissociada nem das opções metodológicas assumidas no decorrer do projeto de investigação, nem do conjunto dos procedimentos concretos que permitiu a construção da informação a partir do qual tal projeto se concretiza. Esta etapa afigura-se, para nós, como um espaço de produção de respostas que alarguem e complexifiquem o espaço de debate e discussão relacionados com o trabalho dos professores, com a ação que os professores protagonizam nas escolas, num tempo marcado por incertezas, ambiguidades e contingências que permitem e exigem repensar a ação e os fundamentos desse trabalho. Trata-se de um contributo para mais uma leitura, através de outra *lente*, da realidade e da problemática sobre a qual esta investigação se debruça.

CAPÍTULO VI

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Numa perspectiva de complementaridade entre teoria e empiria, o objetivo deste capítulo é apresentar os dados empíricos e interpretá-los à luz dos pressupostos teóricos.

1. A reação dos professores às políticas educativas [implementadas na última década]

3.1. A avaliação das escolas e dos professores

O presente estudo, que visa contribuir para o conhecimento do impacto que as políticas educativas têm sobre o trabalho dos professores, toma como ponto de partida as opiniões deste grupo social. A natureza argumentativa desta temática propicia a investigação de linhas de pensamento e de ação, na tentativa de compreender algumas das dificuldades que parecem afetar o trabalho dos professores e, em consequência, a profissão docente. A leitura analítica do discurso dos professores participantes no estudo permitiu identificar quatro temas dominantes, a saber: (1) A reação dos professores às políticas educativas; (2) A redefinição da profissão docente; (3) As culturas docentes; (4) A intensificação e a complexificação do trabalho docente.

Estes domínios, constituindo os fios condutores de análise e que procuram responder às questões orientadoras desta investigação, constituem também as linhas segundo as quais os resultados são apresentados. Os resultados relativos a cada uma das questões são organizados mediante categorias e subcategorias, cujos sentido e âmbito se explicita e delimita. *A Reação dos Professores às Políticas Educativas* constitui, assim, o primeiro domínio de investigação, domínio A, sendo *A Prestação de Contas* a categoria que lhe corresponde. As subcategorias que decorrem da categoria serão apresentadas sob a forma de quadro, com respetivas inferências e referências absolutas. Este procedimento será igual para todos os domínios de investigação.

Iniciamos a apresentação e discussão dos resultados pela Avaliação das Escolas e dos Professores. A responsabilidade acrescida para a escola, a pressão externa da Administração e da comunidade educativa, em geral, a crise de confiança na escola e as solicitações talvez excessivamente ambiciosas que lhe são colocadas são, em conjunto, alguns dos fatores que têm dado força à avaliação.

Estamos conscientes de que o estudo sobre as políticas educativas é complexo. Percebemos que a escola portuguesa se «fechou» em perspetivas centralistas, numa cultura de homogeneidade perante a heterogeneidade dos alunos que a frequenta, não escapando à lógica da racionalização da gestão e da prestação de contas (*accountability*).

Percebemos, igualmente, que se assiste, atualmente, ao surgimento de um “novo paradigma de governo educacional”, a um “novo consenso” assente “[...] numa conceção única de políticas para a competitividade económica, ou seja, o crescente abandono ou marginalização (não no que se refere à retórica” dos propósitos sociais da educação” (Ball, 2001: 100). Este novo paradigma constitui um novo quadro político-ideológico onnipresente com grandes implicações ao nível das políticas e prática educacionais.

Na educação, como defende Licínio Lima (2002b), os discursos gerencialistas têm vindo a ocupar a posição outrora assumida pelas teorias educacionais e pelo pensamento pedagógico, construindo narrativas de tipo gestor que legitimam uma nova ordem racional baseada no mercado, nos setores privado e produtivo, na competitividade económica e na gestão centrada no cliente. No entanto, mesmo que as grandes opções nesta matéria não caibam aos professores, mas aos decisores políticos ou aos interesses económicos, é aos professores que compete pô-las em prática e são eles que, além dos pais, acompanham as crianças e os jovens no seu processo de crescimento pessoal, o que significará, só por si, um esforço reflexivo com vista à compreensão das políticas educativas e das suas consequências no trabalho dos professores.

Da escola espera-se não só o cumprimento das novas orientações como também a sua responsabilização pela procura das soluções mais eficazes para o seu desempenho. Ao deslocar-se o cerne das políticas educativas para preocupações mais centradas nos resultados, admite-se que os valores emergentes como a eficácia e a competitividade introduzam a erosão nos valores democráticos e participativos consagrados na organização escolar (Torres & Palhares, 2009: 126). De facto, vários estudos desenvolvidos sobre este assunto no auge das ideologias neoliberais e no quadro do processo de globalização (Ball, 2001; Lima, 2002c; Afonso, 2002b) sublinharam que uma das tendências mais generalizáveis ao nível dos sistemas educativos se prende com a progressiva mercadorização, associada às políticas de livre escolha, à privatização dos seus serviços, ao apelo da excelência escolar ao valor principal, à competitividade e à eficácia. Em sentido oposto, regista-se, igualmente, uma tendência para a recentralização da educação (Lima, 2003, 2005), cujos um dos indicadores mais expressivos a reter são a imposição dos exames nacionais e a implementação de processos de avaliação interna e externa das escolas.

As inferências que realizámos sobre a avaliação das escolas (interna e externa) e dos professores constam no Quadro 7, que a seguir se apresenta.

Quadro 7 – A avaliação das escolas e dos professores

Subcategorias	Inferências	Referências
A1 – A autoavaliação das escolas	A autoavaliação é potenciadora de melhoria da escola, porque identifica pontos fortes e fracos e é capaz de apontar soluções.	75%
	A autoavaliação é capaz de encetar processos de mudança.	62.5%
A2 – A avaliação externa das escolas	A avaliação externa é potenciadora de melhoria da escola.	37.5%
	A avaliação externa pode ser formativa se apontar caminhos para superar dificuldades e se não for punitiva. Poderá ser mais objetiva.	62.5%
A3 – A avaliação de desempenho docente	A avaliação de professores é potenciadora da melhoria.	100%
	A avaliação de professores deve ter um carácter formativo.	87.5%
	O modelo de avaliação instituído é muito burocrático e não é adequado à realidade portuguesa.	62.5%

Fonte: Entrevistas aos professores 1.º CEB e Ensino Secundário.

A avaliação das escolas⁷⁵ começou a ter expressão nos anos noventa do século XX, sobretudo quando nas políticas educativas há uma tendência para a localização e autonomia das escolas. A autonomia das escolas implica que deixem de encarar as escolas como serviços periféricos do Estado (Afonso, 1999) e passem a ser encaradas como organizações. Este facto leva a que a avaliação do sistema passe também pela avaliação das escolas enquanto organizações. Sabemos, por conseguinte, que o Estado tem um papel de regulação ao impor a obrigatoriedade da autoavaliação e ao não abdicar da avaliação externa.

⁷⁵ Destacaram-se os seguintes programas de avaliação das escolas portuguesas: o Observatório da Qualidade da Escola (1992-1999), o Projeto Qualidade XXI (1999-2002), o Programa de Avaliação Integrada das Escolas (1999-2002), o Modelo de Certificação de Qualidade nas Escolas Profissionais (1997-2001), o Projeto “Melhorar a Qualidade” (2000), o Programa AVES – Avaliação de Escolas Secundárias (2000-2001), a Efetividade da Autoavaliação das Escolas (2005 - 2007), o Projeto-Piloto de Avaliação Externa de Escolas (2006), a Avaliação Externa de Escolas promovida pela IGE desde o ano letivo 2006/2007, até ao ano letivo 2010/2011.

Neste âmbito, não podemos esquecer que uma das grandes mudanças em matéria de avaliação é introduzida pela Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, que reconhece as escolas como organizações e, por este motivo, enfatiza quer a autoavaliação (artigo 6.º), quer a avaliação externa (artigo 8.º). Nesta lei é visível o valor instrumental que a avaliação adquire nos processos de regulação da escola, não só na regulação estatal, como na regulação local e social, tendo por base, naturalmente, a eficácia, a eficiência e a qualidade, tal como expressa o artigo 3.º, alínea a). Santos Guerra (2003b) diz, a propósito, que este facto apresenta uma estratégia interessante mas perigosa, na medida em que o desejo e a necessidade de avaliar não têm origem nas escolas. Neste ponto, vale a pena citar a um dos professores entrevistados:

A avaliação não teve origem nas escolas, mas nas instâncias do poder central para, na minha perspectiva, assegurar a possibilidade de as controlar; não passa de um instrumento político de controlo (E3).

A avaliação das escolas tornou-se, efetivamente, num mecanismo de controlo, de regulação e desregulação Afonso (2002), mas também de melhoria das práticas educativas (Bolívar, 2003). O conceito de melhoria, definido por Bolívar, é encarado não como um acontecimento pontual, mas sim como um longo caminho (2003: 49), defendendo que as escolas detentoras de uma cultura de melhoria conseguem mais facilmente implementar processos de melhoria. Neste sentido, Bolívar (2003) defende que a avaliação é uma forma de promover o desenvolvimento organizativo da escola e dos professores e um meio de aprendizagem para toda a comunidade educativa.

Um dos professores entrevistados reconhece, igualmente, a importância da avaliação para a promoção do desenvolvimento organizativo da escola e para a aprendizagem:

Considero que a avaliação das escolas, sobretudo, a avaliação interna, nos permite conhecer e compreender melhor a escola, a sua organização, as nossas práticas e, conseqüentemente, implementar estratégias que conduzam ao seu desenvolvimento (E3).

Contudo, concordamos com Natércio Afonso, quando afirma que o processo de avaliação de escolas só faz sentido se estiver associada com uma política ativa de promoção de autonomia da gestão escolar, e com uma política ativa de descentralização da administração da educação e se for entendido como um “instrumento político para uma estratégia de reconfiguração da provisão pública da educação” (2007: 224), visto que se avalia toda a administração da educação e não apenas as dinâmicas concretas e os modelos organizativos que cada escola conseguiu implementar.

De acordo com Machado (2001), Bolívar (2003b) ou Afonso (2007), a avaliação interna/autoavaliação configura-se como aquela em que o processo é conduzido e realizado por membros da comunidade educativa da escola, podendo ser definida como a análise sistemática de uma escola, realizada pelos membros de uma comunidade escolar com vista a identificar os seus pontos fortes e fracos e a possibilitar a elaboração de planos de melhoria, e tendo como motivação principal o acompanhamento dos projetos de escola no quadro de uma dinâmica de desenvolvimento organizacional.

Neste âmbito, Santos Guerra (2003a) refere que um processo de autoavaliação, apresenta várias vantagens entre as quais, a possibilidade de colocar em marcha processos de autoanálise e de automelhoria. Também 75% dos professores entrevistados considera que a autoavaliação é essencial para a melhoria da qualidade educativa. Vejamos a declaração de um professor entrevistado:

A reflexão resultante de um processo de avaliação interna potencia a identificação dos aspetos negativos e a definição das estratégias a desenvolver, tendo em vista a sua superação (E5).

Assim, a julgar pela maioria das respostas (75%) pareceu-nos que o desenvolvimento de uma cultura de autoavaliação se afigura como um aspeto imprescindível para a melhoria da escola e, por consequência, para a qualidade do ensino. A autoavaliação parece considerar-se, portanto, como, um instrumento intrínseco e necessário para a melhoria da escola; um instrumento através do qual é possível compreender a escola.

Nesta linha de raciocínio, como afirma Fátima Sanches (2002), é importante que cada escola aprenda a impulsionar o seu próprio sistema de autoavaliação como forma de

se conhecer a si própria quer no todo, quer nas suas componentes organizacionais, como forma de progredir e atingir níveis elevados de qualidade organizacional e pedagógica. A autoavaliação constitui, efetivamente, “um processo em que a escola se analisa a si mesma”, ou que “se observa a si própria” (Santos Guerra, 2003: 170). Assim pensa, também, um professor entrevistado:

A autoavaliação aponta as fragilidades da escola e nesse sentido ajuda-nos a melhorar o nosso desempenho. A autoavaliação pode constituir um fator de enriquecimento para o conhecimento da escola, da sua organização, das suas dinâmicas, dos seus professores. Deste modo, cada escola tornar-se-á melhor (E5).

Para Bolívar (1994: 262-265) a avaliação interna corresponde, deste modo, à autoavaliação, defendendo que constitui uma estratégia para a melhoria organizacional a partir de um processo de autorreflexão. Reconhece, igualmente, capacidades à escola para se avaliar, não excluindo todavia a intervenção e apoio de agentes externos. É neste sentido, que a maioria dos professores entrevistados afirma que a autoavaliação é capaz de levar a processos de mudança das rotinas instaladas que contribuam para melhorar a escola e aumentar o sucesso escolar dos alunos. Citemos alguns entrevistados:

A autoavaliação encerra uma dimensão formativa e, por esse motivo, devolve-nos responsabilidades e, em consequência, mais autonomia (E4).

Penso que a autoavaliação permite conhecer melhor os problemas bem como as potencialidades de uma determinada escola e, eventualmente, permitir processos de mudança, de melhoria das escolas e do sucesso escolar dos alunos (E6).

Face a estes argumentos, podemos afirmar que os professores se reveem num paradigma qualitativo de avaliação. O paradigma qualitativo valoriza sobretudo os processos em detrimento dos resultados e encara a organização escolar como o centro do processo de avaliação, colocando o enfoque na dimensão formativa e recusando a ideia de que se deve avaliar a nível da consecução dos objetivos pré-definidos a partir dos resultados (Bolívar, 1994: 252). Deste modo, são valorizados os diferentes pontos de vista e os vários

significados que os atores atribuem à avaliação. Segundo este paradigma a função da avaliação é fundamentalmente reguladora. Santos Guerra enfatiza, também, a função reguladora da avaliação no sentido da melhoria das práticas ao afirmar que “a finalidade última da avaliação e a origem da sua exigência é o melhoramento da prática que se realiza na escola. [...] Não se avalia por avaliar ou para avaliar, mas para melhorar a qualidade da prática” (2002a: 271).

A autoavaliação vai ao encontro das políticas de promoção de autonomia, na medida em que resulta da autonomia da escola e da sua capacidade interna para refletir sobre as suas práticas e para mudar. Contudo, esta procura de soluções diferenciadas e contextualizadas, é prática que o Estado promove sem abandonar o seu papel de regulador, sem prescindir de manter o “controlo remoto” (Ball, 1999; Lima, 2002a) sobre a escola, mas que pretende dissimular. É o que também podemos depreender das declarações que se seguem:

Claro que a avaliação interna é extremamente importante, quer para saber quais os aspetos fortes, mas sobretudo os aspetos fracos. Obriga as pessoas a refletir no seu trabalho, na forma como o desenvolve e no tipo de relação que mantém com os alunos. Contudo, não deixa de ser uma forma de o Estado controlar o que se passa nas escolas (E6).

Considero que a autoavaliação dá uma ideia de como a escola está a funcionar, a responder aos seus alunos e ao meio envolvente, mas sublinhe-se que é uma forma discreta de a tutela controlar os professores (E7).

O que se pode depreender destas declarações (e de todas as outras) é que a autoavaliação das escolas “[...] aparece envolta numa narrativa associada à melhoria e eficácia das escolas, convocando a autonomia destas como fundamento para uma avaliação interna liderada pelos seus atores”, constituindo uma “[...] estratégia de gestão baseada na escola, promovida pelo Estado, que supostamente concede às organizações escolares capacidade interna para mudar e para melhorar” (Libório, 2004: 210). Talvez, por isso, os professores entrevistados afirmam que a autoavaliação pode servir vários propósitos:

- a) A melhoria da qualidade do ensino porque leva a uma análise crítica sobre todo o trabalho que se realiza na escola;

- b) O diálogo que se centra nos atores internos e na sua contribuição para o planeamento e melhoria ao nível da sala de aula, da escola e da comunidade;
- c) A preparação da escola e dos professores para a avaliação externa e para responder adequadamente às suas exigências;
- d) A verificação do funcionamento da escola e se consegue responder às necessidades e interesses dos alunos e às solicitações externas.

Fica por perceber, contudo, se nas escolas existe efetivamente uma cultura de autoavaliação ou se transformou apenas num “ritual legitimador” (Libório, 2004: 398). Percebemos, no entanto, que a melhoria da escola e a lógica da eficácia e da eficiência, associada ao aumento do sucesso dos alunos, estão presentes na autoavaliação e que são percecionadas de forma evidente pelos atores organizacionais.

Já afirmámos anteriormente que a autoavaliação vai ao encontro das políticas da autonomia, tornando-se premente enquanto mecanismo de autorregulação. Por este motivo, a promoção do seu desenvolvimento tem sido uma necessidade e, simultaneamente, uma imposição que a Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, veio introduzir. Ao ser introduzida por esta via adotou-se, claramente, um modelo do tipo *top-down*, o que levou Santos Guerra (2002b) a afirmar que a autoavaliação é uma iniciativa externa com carácter de imposição. Com efeito, a autoavaliação adquire uma dimensão de imprescindibilidade uma vez que o Estado não prescinde de manter o controlo sobre as escolas assumindo o papel de regulação. Mas, como adverte Helena Libório “esta situação pode vir a transformar a autoavaliação num ritual legitimador, na medida em que as escolas poderão integrar esta prática, submetendo-a às exigências da avaliação externa e não como uma necessidade interna com vista à melhoria da escola” (2004: 207).

De facto, não podemos esquecer que a avaliação faz parte da “face oculta da devolução de poderes” Virgínio Sá (2003: 331), traduzindo uma lógica de recentralização por parte do Estado, na medida em que “o poder político assume cada vez mais o controlo da educação, recentralizando-a e eximindo-a às formas democráticas de controlo entretanto esvaziadas de poder” (2003: 331).

Assim, as políticas educativas dos últimos anos, numa cedência às políticas neoliberais, veem na avaliação um instrumento de eficiência, de eficácia e de qualidade, na medida em que os seus resultados constituem o suporte de regulação pelo mercado,

traduzida na competição entre escolas e na livre escolha da escola, tal como defende Licínio Lima (2002b). Com efeito, a avaliação das escolas surge como uma estratégia de gestão com vista à eficácia, à eficiência e qualidade das organizações escolares e do próprio sistema, que constituem os *mitos racionalizados* do neoliberalismo. A avaliação acompanha, assim, a retórica política sobre a autonomia das escolas, a afirmação do Estado avaliador e o avanço das lógicas neoliberais. Parece claro, como preconiza Lima (2002b), que à avaliação virá a ser conferido o estatuto de *fiel da balança*, de *selo de garantia* ou de *certificado de qualidade*, procurando-se, desta forma, repor a confiança social no sistema.

Veremos a seguir como é que os professores encaram a intervenção da avaliação externa, sabendo que desde a publicação do Decreto-Lei n.º 208/2002, de 17 de outubro, onde a avaliação é identificada como objetivo da “reforma estrutural”, aparece como um instrumento crucial no processo de regulação da escola. Esta visão sobre a avaliação é recentemente reiterada no Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de junho. De facto, a avaliação externa tem surgido, sistematicamente, como um instrumento com vista à melhoria do sistema, uma melhoria eficaz, mas também para a tomada de decisões, ou seja, como um instrumento ao serviço da regulação. Deste modo, o Estado avaliador “[...] não prescinde da avaliação externa quando se trata de definir um sistema de avaliação da educação e ensino, pelo que as ditas modalidades de avaliação estão presentes no sistema de avaliação” (Libório, 2004: 223).

A análise do Quadro 7 – A avaliação das escolas e dos professores – permitindo-nos afirmar que apenas 37.5% dos professores considera que a avaliação externa poderá ser potenciadora de melhoria do ensino. O facto de a escola ser avaliada através de um olhar externo, por uma lente diferente, poder-se-á considerar relevante, mas a julgar pela percentagem dos professores que consideram a avaliação externa como potenciadora de melhoria da escola, não é muito entusiasmante (37.5%). No entanto, é sublinhado por 62.5% dos entrevistados que, se a avaliação externa apontar caminhos para superar dificuldades e se tiver objetivos formativos, poderá eventualmente ser formativa. Ilustramos esta ideia com as palavras de alguns entrevistados, mas que não restem dúvidas quanto ao valor instrumental que a avaliação assume na legitimação das escolas e de prestação de contas:

A avaliação externa tem que ser feita de uma maneira positiva, construtiva que ajude a escola a superar as suas dificuldades, a colmatar as suas fragilidades (E1).

A avaliação externa poderá ajudar a escola se, ao identificar os pontos fracos, apresentar soluções para os colmatar ou minimizar [...] a avaliação externa aponta para a necessidade de prestação de contas, pois valoriza os resultados (E8).

O que podemos depreender das citações dos professores entrevistados é que a avaliação externa só pode atingir o seu principal objetivo, o de ajudar a escola a aperfeiçoar-se, se for precedida e acompanhada por uma autoavaliação implementada pela própria escola. Santos Guerra (2003a) diz-nos, a propósito, que o processo de avaliação externa, deverá completar-se com o processo de autoavaliação institucional e com o processo de coavaliação, isto é a combinação do processo de avaliação externa e interna. Deste modo, a conjugação entre a avaliação interna e a avaliação externa corresponderá a um trabalho conjunto que possibilitará um conhecimento mais profundo sobre a escola.

Fátima Sanches (2002) corrobora esta ideia, afirmando que é reconhecida a necessidade e relevância de outros olhares (avaliação externa) com o olhar da escola sobre si própria. Contudo, adverte, que é necessário que a escola se conheça a si própria, não apenas nos resultados de uma eficácia percentual e comparativa com outras escolas, mas sobretudo, nos caminhos organizacionais e pedagógicos que cada escola percorre, nos fundamentos que os sedimentam, na natureza das interações e nas lógicas dominantes, implícitas ou expressas que as inspiram.

A declaração de um professor entrevistado reflete esta preocupação:

Lamentavelmente a avaliação externa apenas se focaliza nos resultados dos alunos e nos resultados entre escola. Comparam-se as escolas, elaboram-se os rankings, ou seja, classificam-se as escolas em boas e más, o que permite a escolha das escolas pelos pais (E5).

Neste âmbito, os professores não devem esquecer que, na perspetiva do *Estado avaliador*, a avaliação é um instrumento de legitimação das escolas. Avaliar os resultados que as escolas apresentam não só legitima o sistema como as “boas” escolas. Mais uma

vez, se atribui à avaliação um valor instrumental. Fica, assim, claro que uma das funções atribuídas à avaliação externa é a de servir a perspectiva de mercado educativo no qual a avaliação surge como um instrumento ao serviço da competição entre escolas e da escolha da escola pelos pais. Por este motivo, não podemos ignorar os efeitos perversos que se podem introduzir nas escolas com a atual orientação externa, já identificados em outros países por Ball (1999) pela orientação neoliberal em que se inspira. Entre os efeitos negativos da avaliação externa sobressai a emergência de lógicas de competição entre escolas, na prossecução nem sempre clarividente de maior qualidade de ensino ou de padrões de sucesso, os quais podem fundamentar-se mais em critérios tecnocráticos e instrumentais do ensino e da liderança da escola.

A avaliação, sobretudo a avaliação externa, ancorada em crenças gerencialistas e neoliberais (Lima 2002b) é justificada em função da eficiência e da eficácia das escolas. De igual modo se utilizam os resultados da avaliação como forma de incentivar o mercado educativo. Por este motivo, os professores entrevistados apresentam muitas reservas à avaliação externa, contudo referem que a avaliação externa poderá ser mais objetiva (62.5%), mas menos formativa. Transcrevemos o que um professor entrevistado pensa sobre o assunto:

Na minha ótica, a autoavaliação é mais construtiva do que a avaliação externa porque orienta, porque indica um caminho a seguir. Também nos responsabiliza mais e ao responsabilizar-nos dá-nos mais autonomia. A avaliação externa apenas aponta os aspetos negativos, sem os contextualizar devidamente, e não apresenta soluções. Por este motivo, penso que esta avaliação tem menos impacto junto dos professores. Apenas se preocupa com os resultados (E4).

A avaliação externa valoriza os resultados, não se preocupa com os processos e recorre a técnicas quantitativas, objetivas, credíveis e rigorosas. A avaliação sumativa dos alunos encontra neste paradigma quantitativo o seu fundamento (Casanova, 1992: 43). No mesmo sentido, Bolívar (1994: 254) sustenta que a avaliação quantitativa se filia a uma “lógica instrumental”, assume “formas tecnocráticas” e está ao serviço do controlo e da regulação. Na verdade, a sua função é de controlo e de prestação de contas. De acordo com este paradigma, os referentes de avaliação são definidos externamente, universais, descontextualizados, permitindo a comparação dos resultados e também a sua

hierarquização. Licínio Lima (2002a, 2002b) integra esta perspectiva positivista e gerencialista naquilo que designa por “educação contábil”. Nas declarações dos professores podemos encontrar esta conceção de avaliação:

A ênfase é sempre colocada nos resultados dos alunos e das escolas. Penso que é essa a grande preocupação da avaliação externa: os resultados dos alunos, a competição entre escolas (E5).

Como já foi referido, apenas 37.5% dos professores afirma que a avaliação externa pode ser potenciadora de melhoria, pode ter o efeito de mudança na escola. Mas, na verdade, os professores tendem a assinalar que a avaliação externa só se preocupa com os resultados, no fundo, com a *prestação de contas*. A *prestação de contas* surge, deste modo, como uma evidência nas informações que recolhemos:

Considero que a avaliação externa serve sobretudo como prestação de contas e procura apenas a eficácia organizacional, conseguida através da avaliação dos alunos e das escolas (E5).

A avaliação surge como um instrumento ao serviço da prestação de contas, mas também da regulação ou de rerregulação (Macedo & Afonso, 2002) pelo Estado. O Estado promove e define políticas tendentes à avaliação das escolas: a autoavaliação e a avaliação externa. Com efeito, a avaliação das escolas é uma das formas mais recentes do controlo do Estado. Sendo recente, mas dominante, a política de avaliação das escolas tem-se traduzido na retórica oficial da autonomia e qualidade da escola e do ensino, tal como sublinha Fátima Sanches (2002). Deste modo, o Estado vai responsabilizando os atores locais pelo controlo do desempenho das escolas. Uma professora entrevistada refere-se também a este aspeto ao afirmar que:

Na minha perspetiva, é através da avaliação, sobretudo da avaliação externa, que o Estado controla as escolas e lhes atribui mais responsabilidades, fazendo crer que deste modo serão mais autónomas (E8).

A avaliação externa vai ao encontro da necessidade de regulação por parte do Estado, traduzindo o “paradoxo” (Seixas, 2002) ou “hibridismo” (Barroso, 2003a) do *Estado avaliador*, levando Almerindo Janela Afonso (2002a: 119) a afirmar que a avaliação desempenha simultaneamente a função de desregulação e de rerregulação social. Não podemos deixar de referir também que, como sugere Natércio Afonso (2003), a avaliação das escolas traduz de forma “mitigada” o pensamento neoliberal. O que se pretende agora, como afirma o autor, é “[...] recentrar a intervenção estatal numa lógica de controlo social da escola com a promoção da avaliação externa e da responsabilização direta pelos resultados dos alunos, privilegiando dispositivos de regulação centrados no ajustamento mútuo resultante da contraposição e complementaridades das lógicas de ação e que são típicos da regulação mercantil” (Afonso, 2003: 53).

Por seu turno, os professores entrevistados consideram que a avaliação – autoavaliação e avaliação externa – tem como finalidade primordial a melhoria da escola e, portanto, a qualidade do ensino. Como diria Santos Guerra (2002b), o interesse da avaliação reside no facto de, através dela, se potenciar a melhoria das escolas. Aliás, o autor vai mais longe e admite que seria mais adequado existir uma “avaliação mista”, isto é, existir uma conciliação entre a avaliação interna da escola com o apoio de avaliadores externos. À avaliação que combina a avaliação interna com a externa, Santos Guerra (2002b: 169) designa por “processo de coavaliação, traduzindo-se, justamente, na “combinação do processo de avaliação externa e interna”. Vejamos a declaração de um professor entrevistado:

Penso que a avaliação das escolas deveria passar, essencialmente, pela autoavaliação, mas meu entender, a avaliação externa pode trazer sugestões e críticas muito úteis. No meu entender as duas modalidades de avaliação complementam-se (E5).

Assim, na perspectiva de Santos Guerra (2002a, 2002b) estariam salvaguardados os interesses da escola quer através do seu envolvimento, quer da independência dos avaliadores externos. Para o autor, a avaliação realizada apenas pela escola comporta alguns riscos, na medida em que a escola “ao ter interesses em jogo e papéis institucionais em ação [...] corre o risco de fazer uma valorização menos objetiva, embora mais

fundamentada, do uso dos códigos de interpretação. Os participantes conhecem muito bem o contexto e as suas regras do jogo, mas pode faltar-lhes a perspectiva desapassionada de quem não tem compromissos pessoais em ação” (Santos Guerra, 2002a: 276).

Nesta sequência de ideias, é importante salientar, mais uma vez, que professores do nosso estudo parecem ter essa perceção, uma vez que se referem quer à falta de distanciamento dos participantes no processo de autoavaliação quer à possibilidade de se tornar num instrumento de legitimação da organização escolar (Santos Guerra, 2002a):

Na minha opinião o processo de autoavaliação pode e deve ser conjugado com o de avaliação externa. Digo isto porque quem participa no processo de avaliação interna está demasiado embrenhado, implicado, e tende a ter uma atitude mais subjetiva e parcial (E5).

Ousamos, pois, inferir que os professores entrevistados valorizam as duas modalidades de avaliação como promotoras de melhoria da escola e do sucesso escolar dos alunos. Poder-se-á inferir, também, que os professores afirmam que a avaliação (interna e externa), *obriga as pessoas a refletir no seu trabalho e na forma como o desenvolvem e o tipo de relação que mantém com os alunos (E6)* ou quando sustentam que *dá uma ideia de como a escola está a funcionar, a responder aos seus alunos e ao meio envolvente (E7)*.

Importa, ainda, sublinhar que, nas entrevistas, os respondentes utilizaram expressões como *aumentar o sucesso escolar (E5)* e *melhorar os resultados (E6)*, o que nos leva a pensar que, apesar de não ter sido claramente referido, a avaliação é encarada como um instrumento ao serviço do “mercado educativo” (Lima, 1997; 2002a; Afonso, 2001a; Barroso, 2003a). Neste âmbito, é importante salientar que, através dos relatórios que são divulgados sobre a *avaliação integrada*, o objetivo não é o de desencadear mecanismos de escolha da escola, mas apenas uma forma de legitimar a escola quer internamente, quer perante a Administração Educativa.

O recentrar das atenções no estabelecimento de ensino, enfatizando os fatores internos de eficácia, nomeadamente o trabalho desenvolvido na sala de aula, contribuiu para legitimar a necessidade de avaliação de desempenho docente. Neste sentido, quando solicitámos aos nossos entrevistados para se pronunciarem sobre as políticas educativas, a sua evolução, na última década, e os eventuais reflexos no trabalho docente, todos se

referiram à avaliação de desempenho docente, afirmando que se trata de enfatizar a lógica da eficácia, da competição e da *prestação de contas*. Por este motivo, a avaliação dos professores insere-se, naturalmente, na lógica da *prestação de contas*.

O modelo de avaliação de desempenho docente, instituído pela Administração Educativa, foi alvo de grande contestação por parte da classe docente. Quisemos, então, saber a opinião dos professores sobre as potencialidades da avaliação de desempenho em termos de melhoria das práticas educativas, ou seja, da qualidade educativa. As opiniões recolhidas permitem-nos concluir que todos os entrevistados consideram a avaliação dos professores necessária e potenciadora da melhoria do ensino. Contudo, todos tiveram, de uma ou de outra forma, necessidade de emitir reservas quanto ao modelo instituído:

A avaliação é importante e deve ser implementada. Eu considero que a avaliação pode, efetivamente, ser um fator de melhoria. Eu estou convencido que pode ser mesmo! (E5).

Apesar das respostas genericamente favoráveis à avaliação de desempenho docente, enquanto fator de melhoria, registámos que o modelo atual *é difícil concretizar (E2)*:

A avaliação dos professores potencia a melhoria. Existem diferenças entre docentes e é essencial distinguir os melhores. Tal não acontecia no modelo anterior, mas é difícil concretizar um modelo adequado (E2).

Constatámos alguma dificuldade dos sujeitos em se conseguirem abstrair dos procedimentos que o definem:

Pode contribuir, pode não contribuir para a melhoria do ensino. Acho este modelo pouco eficaz, burocrático e pouco adequado à realidade dos professores portugueses (E4).

De acordo com 87.5% dos professores entrevistados, a avaliação deve ser conduzida numa perspetiva formativa, devendo ser excluída qualquer consequência sancionatória:

Espero que este modelo de avaliação não seja punitivo. Assim, não se aprenderá nada. Pelo contrário, se nos ajudar a repensar as nossas estratégias será positivo, porque terá uma dimensão formativa. No entanto, considero que o modelo está mal construído, é demasiado burocrático e há uma série de parâmetros que não têm jeito nenhum (E6).

Face ao testemunho seguinte, a avaliação pelos pares encerra uma certa perversidade, podendo ter consequências positivas ou negativas na carreira e o poder de decisão do avaliador pode, eventualmente, ser usado com fins desviados de critérios objetivos e justos, em benefício ou prejuízo do avaliado:

A avaliação por pares é muito complicada e geradora de conflitos. Na minha opinião, não haverá imparcialidade e daí os conflitos. Haverá, também, alguma subserviência e amizades que se sobreporão aos critérios delineados e aparentemente justos! (E1).

O que podemos deduzir da declaração anterior é que a avaliação de desempenho pode ser geradora de competição, agravar a conflitualidade no interior da escola e ser encarada como um conjunto de tarefas burocrático-administrativas, transformando-se num fator impeditivo de qualquer trabalho colaborativo, correndo-se até o risco de servilismo do avaliado em relação ao avaliador. Os testemunhos seguintes seguem a mesma perspetiva:

A avaliação vai trazer conflitos e muita competição. Na minha perspetiva vai destruir laços de entreajuda que existem e que favorecem o trabalho em equipa. Há já uma grande intranquilidade e ansiedade (E7).

Podemos concluir que, neste novo contexto profissional em construção, será a competição a ditar os critérios das novas competências, o que fará de cada professor mais um adversário a evitar, mais do que um colega a consultar e a apoiar, indo, portanto, contra a cultura de colegialidade que tanto se preconiza:

A escola mudou muito. [...] O trabalho tornou-se muito competitivo por força da avaliação de desempenho. Os professores estão numa “arena” a combater, tornaram-se adversários. [...] são obrigados a responder perante uma máquina administrativa, que os obriga a esse confronto (E4).

A ênfase na avaliação de desempenho docente vai, seguramente, responsabilizar cada professor pelos resultados da sua ação profissional e valorizar qualidades que não terão em conta as complexidades da ação pedagógica. Vai valorizar os resultados em detrimento das componentes sociais do trabalho docente, das dimensões relacionais e afetivas ou comunicacionais:

A avaliação vai hierarquizar, responsabilizar os professores pelos resultados, menosprezar os aspetos pedagógicos, relacionais, emocionais e sociais que são tão importantes na nossa profissão (E7).

Na verdade, como referiu um professor entrevistado, a finalidade da avaliação não tem como primeira preocupação assegurar a correspondência entre a qualidade do trabalho produzido e a qualidade da carreira, mas controlar administrativamente o acesso a determinados patamares profissionais, tendo em vista a obediência a critérios económicos e financeiros:

Eu penso sinceramente que a avaliação serve um único propósito: controlar os professores e assim impedir que acedam ao topo da carreira. É uma lógica económica que está subjacente à avaliação, não é a melhoria da qualidade do ensino nem dos professores (E5).

Subsidiariamente, associa-se a esse controlo administrativo uma alteração do perfil profissional dos docentes contemplados, uma vez que passam a caber-lhes funções eminentemente técnico-administrativas. É este sentimento que sugere o testemunho que se segue:

A avaliação de desempenho só nos vai trazer mais trabalho burocrático. É mais uma atividade de índole administrativo-burocrática, que ainda por cima tem por objetivo impedir a progressão na carreira (E4).

A mudança a que se assiste nas condições de desenvolvimento da carreira pode originar processos de degradação psicológica e pedagógica acentuada, por via de uma nova cultura profissional que será pautada por lógicas defensivas cada vez mais estratégicas. Concluímos, deste modo, que os professores entrevistados concordam com a avaliação de desempenho docente enquanto mecanismo de melhoria da prática docente e da qualidade educativa, desde que a avaliação seja formativa. Salientam que a avaliação apenas enfatiza os resultados, excluindo as complexidades da ação pedagógica.

O modelo de avaliação é fortemente questionado e criticado por ser demasiado burocrático e não estar adequado à realidade da nossa escola. Encerra muitas contradições e perversidades, gera conflitos entre os docentes e promove a competição que, por sua vez, é um fator impeditivo do desenvolvimento do trabalho colaborativo. Consideramos que, nestas circunstâncias, pode admitir-se que a intensificação dos ritmos de trabalho dos professores constitui, igualmente, um dos efeitos mais visíveis da avaliação, porque transcendem aquelas que lhes eram tradicionalmente atribuídas, ao mesmo tempo que passa a ser um novo dispositivo que envolve a redefinição dos mecanismos de controlo dos professores.

Gostaríamos de terminar esta problemática, lembrando Jorge Adelino Costa (2007b) quando afirmou, pertinentemente, que uma análise das micropolíticas presentes nos processos de avaliação das escolas coloca-nos perante um domínio fértil para que se equacionem situações de desconexão entre discursos, decisões e ações e onde a metáfora da hipocrisia⁷⁶ ganha protagonismo. E isto ocorre quer ao nível dos mecanismos de autoavaliação das escolas (onde deparamos com situações de artificialismo dos dados e das respetivas interpretações, de descoordenação de processos, de incoerência entre

⁷⁶ O autor refere que, à semelhança de outras metáforas que encontramos na análise organizacional, também a *hipocrisia* não é aqui utilizada em sentido pejorativo, negativo ou cínico, nem sujeita à conotação de sanção moral que o senso comum lhe atribui. Bem pelo contrário, como defende, a armadura conceptual, a *hipocrisia*, manifesta uma dimensão não só necessária em termos de análise organizacional, mas até legítima e benéfica na perspetiva do desenvolvimento das organizações. Recorrendo a Brunsson (2006: 268-269), o autor afirma que a metáfora *hipocrisia* tem por objetivo alertar o investigador para as “armadilhas” da informação recolhida (designadamente para a confusão entre o discurso, a decisão e a ação, entre a retórica organizacional e os resultados, entre as intenções e os efeitos), por outro, a *hipocrisia* fornece também aos diferentes atores organizacionais, especialmente aos que aí assumem cargos de maior responsabilidade, a perceção da distinção entre os dois planos apresentados (o da *orientação para a ação* e o *político*), de modo a agirem e a recolherem daí benefícios para o desempenho organizacional.

diagnósticos, discursos e implicações nas práticas), quer quando a escola se depara com equipas de avaliação externa (ou quando tem que *prestar contas*) onde são comuns as estratégias dos diversos atores para mostrarem a face mais favorável e que melhor legitima a função social e educativa (o mais possível qualificada) da escola.

1.2. A ênfase nos resultados – os *rankings* das escolas

O *Estado avaliador* traz para a educação modelos *neotaylorianos* que valorizam os resultados e os produtos, enfatizando a eficiência, a eficácia e a competitividade. A ideologia organizativa de tipo *neotayloriano*, como sugere Lima (2002c), penetra profundamente nas matérias avaliativas, concentrando-se nos resultados obtidos e fazendo da avaliação “um pré-requisito para que seja possível a implementação de mecanismos de controlo e de responsabilização que, por sua vez, impõem a prévia definição de objetivos e indicadores que meçam as performances dos sistemas educativos” (Afonso, 2002a: 118). É desta forma que o Estado consegue exercer o seu poder regulador sobre as escolas e introduzir mecanismos de regulação social e a competição entre escolas através da valorização dos resultados e produtos.

A divulgação de resultados promove a livre escolha da escola e a competição entre escolas, surgindo como um fator relevante e incitador do mercador educativo. Assim, os *rankings* das escolas secundárias, elaborados com base nos resultados dos exames nacionais, enquadram-se nos pressupostos do *Estado avaliador*. Os exames nacionais são provas estandardizadas e controladas pelo Estado cujos resultados, numa lógica *neotayloriana*, são tidos como indicadores de qualidade das escolas. Quando publicados estes resultados promovem a competição entre escolas. Assim, como assinala Almerindo Janela Afonso, “se pela introdução da avaliação standardizada criterial se pode favorecer a expansão do Estado, pela divulgação dos resultados dessa mesma avaliação pode promover-se a expansão do mercado” (2002a: 122).

A divulgação dos resultados dos exames nacionais do Ensino Secundário, a partir do ano letivo 2001/2002, resultando na seriação das escolas, através dos designados *rankings*, contribuiu, como temos explanando, para equiparar a rede de estabelecimentos públicos e privados a uma espécie de *mercado da educação*. Com efeito, os *rankings* produzem efeitos de mercado, quando está em causa a comparação e a eventual procura

diferenciada entre escolas públicas e privadas, e efeitos de *quase-mercado*, quando a comparação e a procura diferenciada se efetuam entre escolas públicas.

O debate sobre os *rankings* em Portugal terá sido induzido mais por “uma reivindicação em nome da necessidade de prestação de contas e da transparência” do que por uma “opção inequívoca por uma orientação das políticas educativas para o mercado”, sendo que “a elaboração do *ranking* das escolas secundárias portuguesas [...] parece ser comandada pela ideia da comparação dos resultados das escolas” (Neto-Mendes, Costa & Ventura, 2003: 1-2).

Mesmo que contestado pelo caráter redutor dos parâmetros avaliados (resultados dos exames, exclusivamente) e ainda que reconhecendo os seus limites, por ignorarem as restantes dimensões da qualidade educativa, a verdade é que não deixam ninguém indiferente, sobretudo, os pais, quando se trata de escolherem a escola que os filhos devem frequentar. De igual modo, os professores entrevistados não deixaram de ficar indiferentes apesar de não o valorizarem excessivamente.

As inferências que fizemos sobre esta matéria surgem no Quadro 8 – A ênfase nos resultados e os *rankings* das escolas – que se apresenta a seguir.

Quadro 8 – A ênfase nos resultados e os *rankings* das escolas

Subcategorias	Inferências	Referências
A4 – A ênfase nos resultados e os <i>rankings</i> das escolas.	Os <i>rankings</i> das escolas ignoram dimensões cruciais da atividade docente e recolhem dos professores uma apreciação pouco favorável.	62.5%
	Os <i>rankings</i> valorizam os resultados e hierarquizam as escolas.	62.5%
	Os <i>rankings</i> das escolas podem ser úteis e levar à melhoria da qualidade da escola.	37.5%

Fonte: Entrevistas aos professores 1.º CEB e Ensino Secundário.

A maioria dos entrevistados (62.5%) referiu-se negativamente à ênfase nos resultados e aos *rankings* das escolas. Registámos até uma clara tendência à secundarização deste aspeto, já que a maioria dos entrevistados se pronunciou explicitamente neste sentido. Para sustentar esta opinião, são utilizados argumentos diversificados. Em primeiro lugar, é questionada a credibilidade dos exames e dos *rankings*

resultantes da seriação das escolas enquanto instrumentos de mediação da qualidade educativa.

Como se pode observar no Quadro 8 – A ênfase nos resultados e os *rankings* das escolas – os professores entrevistados têm uma opinião pouco favorável sobre os *rankings* das escolas. De facto, 62.5% dos professores considera que os *rankings* estão ao serviço dos resultados e da seriação das escolas. A seriação das escolas é traduzida, como sabemos, em “boas” e “más” escolas, unicamente com base nos resultados nacionais. Neste contexto, lembramos Janela Afonso quando, ao referir-se à avaliação normativa, defende que esta parece ser “[...] a modalidade de avaliação mais adequada quando a competição e a comparação se tornam valores fundamentais em educação” (1997: 53).

Voltando aos participantes neste estudo, apenas 37.5% dos professores afirma que os *rankings* das escolas poderão ser úteis e levar à melhoria da qualidade da escola. Eis o que nos relata uma das professoras entrevistadas sobre os *rankings* das escolas e a ênfase nos resultados dos alunos:

Assumo claramente as minhas reservas sobre os rankings, pois, na minha opinião, não é uma hierarquização das escolas, elaborada em função dos resultados que os alunos obtêm nos exames, que permite ajuizar sobre a qualidade da educação em cada escola. Contudo, a melhoria dos resultados dos alunos é uma componente importante do objetivo da melhoria da qualidade educativa, na maioria dos normativos (E6).

Um dos entrevistados refere-se aos *rankings* como construções que conduzem a uma seriação artificial das escolas, já que nem todas as escolas têm o mesmo número de exames, o que relativiza o significado das médias obtidas. Algumas escolas trabalham mais no sentido de formatar os alunos para obter bons resultados nos exames, esquecendo outras componentes do processo educativo; outras escolas, sobretudo, os estabelecimentos privados, promovem a seleção de alunos à entrada tendo em vista a criação de condições para conseguir os melhores *rankings*. Há, ainda, algumas escolas que impedem ou desincentivam os alunos mais fracos a apresentarem-se aos exames com a finalidade de obter melhores resultados. Citamos as palavras de um dos entrevistados, cuja argumentação se apresenta pela acutilância com que é feita:

Eu, pessoalmente, não concordo muito com a maneira como os rankings são feitos, porque há escolas que têm determinado número de exames, umas têm mais, outras menos. Há escolas que têm uma filosofia de preparar o aluno só para o exame e até há escolas que têm melhores alunos porque os selecionam logo à entrada, não é? É o caso das escolas privadas. Para as escolas públicas interessa que o aluno tire boas notas nos exames para ficarem bem vistas. É um processo muito artificial. Se eu tenho 100 alunos e chego à conclusão que 30 deles vão ter má nota, aconselho-os a desistir e fazem os exames como alunos externos, o que não intervém na estatística como sendo alunos da escola. Aí está uma maneira de deturpar todos estes bons resultados e de provar que a escola tem qualidade, quando, no fundo, uma escola que atua, assim, não está a trabalhar em prol da qualidade da educação (E1).

O distanciamento da lógica “boa posição” no *ranking* e “escola de qualidade” é explicado, nomeadamente, pela diferença de contextos que dificulta a comparabilidade das escolas. A intervenção que, a seguir, se transcreve traduz de forma evidente esta ambivalência:

Ao avaliarmos a qualidade das escolas pelos resultados, temos que ter em conta os diversos contextos. Contudo, também penso que só podemos saber realmente se a nossa atuação foi a mais adequada e se teve qualidade através dos resultados que obtivermos. O que vem logo à ideia é que a qualidade da escola tem a ver com o sucesso dos alunos. Os rankings podem influenciar e pressionar os professores a serem mais competitivos e os pais a escolher a melhor escola. Em termos pessoais, os rankings, para mim, dizem-me pouco. Porque têm “vieses”. Se à partida estamos a comparar realidades diferentes, escolas com especificidades muito próprias, já estamos a deturpar resultados. Não se pode comparar o incomparável (E2).

Na verdade, a avaliação das escolas através da publicação de resultados e elaboração de *rankings* é o instrumento de que o Estado se serve para desencadear a competição entre escolas e sustenta a escolha da escola por parte dos pais. O que subjaz a

esta narrativa é, de facto, a qualidade, a eficácia, a eficiência e a competitividade, construídas isomorficamente com os meios empresariais, o que se traduz no “paradigma da educação contábil”, a que se refere Licínio Lima (2002a, 200b). A competição entre escolas, como se de um *mercado* se tratasse, é percebida pelos professores entrevistados e assinalada negativamente nas intervenções que se seguem:

Penso que hoje impera uma racionalidade que aposta na lógica do mercado, nos resultados e nos rankings das escolas (E3).

A divulgação dos rankings permite aos pais escolher a melhor escola para os seus filhos. É também esse um dos objetivos da sua divulgação (E4).

Na verdade, seguindo a lógica do *Estado avaliador*, para que os pais possam comportar-se racionalmente no *mercado educativo* devem ser informados, daí a pertinência das classificações e dos *rankings* de estabelecimentos e a necessidade da sua grande divulgação. A informação sobre o desempenho das escolas é, como vimos, direcionada também para a sociedade, o que indicia a presença de perspetivas gerencialistas, *neotaylorianas* (Lima 2002b), segundo as quais as escolas respondem “publicamente perante o serviço que prestam, reforçando-se assim a sua responsabilização direta perante os cidadãos” (Afonso, 2002: 98), como a lógica de mercado educativo, na medida em que é fundamental informar os clientes do desempenho das escolas. A avaliação responsabiliza, assim, as escolas pelos resultados obtidos numa clara perspetiva de prestação de contas e de qualidade que marca a retórica subjacente à *new public management*⁷⁷ (Lima, 2002a).

Os professores entrevistados argumentam também que os *rankings* não contemplam aprendizagens importantes realizadas na escola e não traduzem o progresso alcançado pelos alunos. Esta análise está presente no testemunho que a seguir se apresenta:

São importantes [os rankings] e devemos encará-los sem complexo nenhum. O problema é que as escolas se põem a competir na base dos rankings e como agora

⁷⁷ Licínio Lima (2002a: 103) sobre a emergência e afirmação do gerencialismo afirma que, “na educação, os discursos gerencialistas têm vindo a ocupar a posição outrora assumida pelas teorias educacionais e pelo pensamento pedagógico, construindo narrativas do tipo gestor que legitimam uma nova ordem racional baseada no mercado, nos setores privado e produtivo, na competitividade e na gestão centrada no cliente”.

as escolas andam a competir para conquistar alunos porque garantem postos de trabalho para os professores [...]. Na minha ótica, a escola deve preocupar-se com a formação integral dos alunos e os rankings isso não medem; são meras estatísticas que só medem um fim. Só se valorizam os resultados (E4).

Efetivamente, valoriza-se a avaliação dos resultados das escolas a partir dos resultados obtidos pelos alunos nos exames nacionais, institucionalizando-se os *rankings* anuais o que contribui para o desenvolvimento de políticas de livre escolha da escola, nomeadamente nas escolas secundárias, onde a carta escolar não se impôs como no ensino básico. Virgínio Sá (2003) defende, neste contexto, que todas estas práticas se inscrevem na linha neoliberal que caracteriza a *nova direita* e que as práticas de livre escolha da escola poderão ter induzido políticas de escolha dos pais pela escola, uma vez que as escolas mais bem posicionadas poderão ser alvo de uma procura exponencial.

O autor acrescenta ainda que as escolas mais bem posicionadas poderão não ter capacidade para acolher os alunos que as procuram, o que poderá levar à adoção [por parte da escolas] de políticas de escolha de alunos em função de critérios meritocráticos, que resultam da valorização dos resultados académicos. Deste modo, se vai transformando a livre escolha da escola pelos pais na escolha dos pais pela escola, aplicando-se as regras do mercado. De facto, um dos principais instrumentos para a criação de um mercado educativo tem consistido, sobretudo, “na possibilidade de escolha das escolas pelas famílias, quer no interior do serviço público, quer entre as escolas públicas e privadas” (Barroso *et al.* 2006: 135).

Nesta sequência de ideias, é possível afirmar que a livre escolha da escola constitui uma das expressões mais emblemáticas das formas de regulação pelo mercado. Os professores entrevistados têm noção desta realidade. Citamos, a propósito, a declaração de uma professora entrevistada:

Há uma excessiva valorização dos resultados obtidos pelos alunos nos exames nacionais. Os rankings são elaborados a partir desses resultados. Os rankings das escolas vão permitir a livre escolha dos pais pela escola. Passamos a ter boas e más escolas. Os pais escolhem as melhores escolas e as escolas escolhem os melhores alunos. É a lógica do mercado que se instala no ensino (E6).

Barroso, Dinis, Macedo e Viseu defendem, a este propósito, que especificidade das políticas neoliberais consiste, justamente, na “combinação explosiva com a livre-escolha pelos pais do estabelecimento de ensino frequentado pelos filhos e com o regime de concorrência entre diversas escolas públicas, resultante da fórmula de financiamento por aluno” (2006: 134). Como acrescentam, é o financiamento direto às famílias através do sistema de *vouchers* que constituiu o programa mais radical de privatização da escola pública. A publicação do sistema de avaliação da educação e do ensino não superior⁷⁸, cujos objetivos são claramente a eficiência, a eficácia e a competitividade, é uma forma de o Estado tem de credibilizar o sistema educativo⁷⁹. Esta forma de divulgar os resultados da avaliação⁸⁰ parece estar associada à promoção das políticas de livre escolha da escola, uma vez que não se trata apenas de informar os cidadãos sobre o desempenho de uma determinada escola, mas de informá-la do desempenho comparado das escolas do sistema de ensino não superior, o que conduzirá seguramente aos *rankings* das “boas” e das “más” escolas⁸¹.

Num registo diferente, salientamos a intervenção de um entrevistado que atribui algum mérito aos *rankings*, à preocupação com os resultados e à sua eficácia. Assume, com frontalidade, a satisfação dos professores ao constatarem os bons resultados dos seus alunos. Nessa medida:

[...] a competição pode constituir um incentivo à melhoria dos resultados e aos rankings deve ser atribuído o mérito de estimularem a reflexão (E8).

Esta declaração e outra que se segue permitem-nos concluir que nem sempre os *rankings* são encarados negativamente. De facto, constatámos que há 37.5% dos professores para quem os *rankings* constituem uma medida positiva.

⁷⁸ Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro.

⁷⁹ Ver o artigo 3.º da Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro.

⁸⁰ No artigo 16.º da Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, pode ler-se que “Os resultados da avaliação das escolas e do sistema educativo, constantes de relatórios de análise integrada, contextualizada e comparada, devem ser divulgados com o objetivo de disponibilizar aos cidadãos em geral e às comunidades educativas em particular uma visão extensiva, atualizada, criticamente refletiva e comparada internacionalmente do sistema educativo português”.

⁸¹ Sobre a questão da avaliação é importante referir que se assistiu ao reforço dos exames nacionais com a introdução dos exames nacionais no 9.º ano de escolaridade nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Presentemente, com o XIX Governo Constitucional, foi também apresentada a introdução de exames nacionais no 6.º ano de escolaridade, o que constitui mais um passo da obsessão avaliativa que associa qualidade e avaliação externa.

Focalizando a sua intervenção no conceito de eficácia, outra entrevistada é categórica na forma como fala:

Relativamente à eficácia, não há nenhum professor que não goste de ter alunos com boas notas, com boas classificações, com os aspetos de aquilo que é qualidade, quantidade do ensino. Também considero que é importante que a escola seja eficiente e eficaz, isto é, tenha resultados positivos internos e externos. “Mexe” com as pessoas, torna-as mais vigilantes, mais competitivas, desperta consciências. A escola torna-se competitiva e quer atingir o mesmo que os melhores (E7).

A argumentação desta entrevistada permite-nos depreender que a preocupação das escolas pelo seu lugar nos *rankings* pressiona e reconfigura as funções quotidianas dos professores, não sendo por acaso que a avaliação de desempenho docente tende a ser associada aos resultados e desempenhos dos alunos:

Os resultados escolares e os “rankings” das escolas são aspetos que exercem muita pressão sobre os professores e os obriga a um grande esforço e muito trabalho. Parece que não, mas agora temos que nos posicionar perante o ensino de outra forma e lançar mão a outras estratégias e metodologias (E2).

Sabemos que o Estado, através da avaliação e da publicação de resultados e elaboração de *rankings*, desencadeia a competição entre escolas e a escolha de uma escola por outra, tendo subjacente o “paradigma da educação contábil” (Lima, 2002a). Não tenhamos dúvidas de que a informação sobre o desempenho do sistema e das escolas é direcionada para os interesses da administração central e da sociedade, o que traduz a presença de perspetivas gerencialistas, *neotaylorianas*, segundo as quais as escolas respondem “publicamente perante o serviço que prestam” (Afonso, 2002: 98), e a presença de uma lógica de mercado, dado que é fundamental informar os clientes do desempenho das escolas.

Face ao que temos vindo a expor, há questões pertinentes que se levantam: Que tipo de mudança se verificou nas escolas secundárias portuguesas na sequência dos *rankings*

com base nos resultados dos exames nacionais? O que mudou nas escolas secundárias ao nível dos processos de ensino-aprendizagem e nas práticas de avaliação de alunos?

Os docentes do ensino secundário inquiridos, apesar de afirmarem que não se sentem pressionados pelos *rankings*, estão a começar a desencadear processos de reflexão quer sobre os resultados em exames nacionais, quer sobre os resultados internos. É o que podemos depreender dos excertos que se seguem:

No próximo dia vinte e oito de janeiro, haverá reuniões dos grupos disciplinares onde será feita a análise dos resultados do primeiro período [...]. Estas reuniões de grupo deverão servir, ainda, para mais tarde comentarmos os resultados dos exames nacionais (Ata de Departamento de Matemática e Ciências Experimentais, 25/01/2010).

É de toda a importância que os diversos departamentos analisem os resultados dos alunos, no sentido de colmatar as dificuldades e mudar algumas estratégias de atuação (Ata do Conselho Pedagógico, 20/01/2010).

Às questões levantadas anteriormente, Jorge Adelino Costa (2007: 231-232) responde do seguinte modo: “as melhorias concentraram-se fundamentalmente ao nível dos *procedimentos burocráticos*” e desenvolveram-se “processos de autoavaliação, fizeram-se relatórios, modificaram-se projetos educativos, construíram-se outros documentos, registou-se tudo em ata, mas, quando se tentou saber o que é que passou para a sala de aula, para as práticas efetivas, para as mudanças dos comportamentos, aí as opiniões foram, no mínimo, muito duvidosas”, não indo muito além do plano das intenções. Neste cenário, acrescenta ainda o autor, a escola (muitas vezes inocente perante um processo que lhe é imposto externamente) tem que assumir um discurso de legitimação e de institucionalização desta realidade (à qual se encontra necessariamente associada) numa lógica clara de hipocrisia organizada.

1.3. O novo modelo de administração e gestão das escolas: liderança singular numa escola plural

Desde 1976, com o Decreto-Lei n.º 769-A, de 23 de outubro, e, mais tarde, com o Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, que as escolas portuguesas viviam sob o signo de uma gestão democrática. Este modelo marcou profundamente a cultura organizacional das escolas. Contudo, a recente alteração ao regime jurídico de autonomia, administração e gestão das escolas, introduzida pelo Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, substituiu o modelo democrático de gestão das escolas por um modelo “gerencialista”, unipessoal, e, que por isso mesmo, tem sido alvo de inúmeras críticas.

O fundamento do novo modelo parece estar na necessidade de “reforçar a eficácia da execução das medidas de política educativa e da prestação do serviço público de educação”⁸², depreendendo-se, imediatamente, que o “reforço da liderança da escola” é essencial para que, deste modo, seja possível alcançar uma maior eficácia da mesma. É, efetivamente, uma visão “gerencialista” que enfatiza a eficácia, a eficiência e a competição. A liderança emerge, neste contexto, como a solução para os múltiplos problemas e desafios com que a escola atual se depara. Esta mudança de paradigma no modelo de governação das escolas abandona um modelo colegial e democrático para instituir um modelo unipessoal e profissionalizado, através da figura do diretor. Como refere Licínio Lima (2010), a recente criação da “figura do diretor”, enquanto primeiro responsável perante o governo e enquanto “rosto” de cada escola, não devolve minimamente a direção escolar às escolas, ao contrário do que seria de supor. Não é o governo das escolas que se pretende partilhar com os órgãos próprios das escolas, mas sobretudo a gestão corrente, procurando garantir uma mais fiel operacionalização local das políticas educativas centrais, embora sempre subordinada a um extenso *corpus* de regras supraorganizacionalmente produzidas.

O diretor será muito provavelmente o primeiro representante do poder central junto de cada escola, o “rosto” do Ministério, ainda que localmente escolhido, uma contradição que a seu tempo poderá ser resolvida⁸³. Como assinala Janela Afonso, no caso das escolas “[...] a nova gestão revela-se, por exemplo, na neo-taylorização do trabalho docente, ou

⁸² Preâmbulo do referido Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril.

⁸³ Entrevista de Licínio Lima a José Paulo Oliveira (2010). À ponta da baioneta, as escolas são transformadas em repartições. In *Jornal da FRENPROF*, julho n.º 244.

seja, na separação crescente entre os que na escola “concebem” e os que na escola “executam” (2003: 35). No caso dos professores, isso significa a sua redução a meros técnicos de transmissão e recontextualização de saberes – mas de saberes que outros produzem e que eles apenas devem (eficientemente) reproduzir”. Como acrescenta o autor, a gestão passa a ser vista como uma tecnologia moral ao serviço de uma nova ordem social, política e económica.

A categoria *O Novo Modelo de Administração e Gestão das Escolas* surge naturalmente e assenta, como tínhamos feito anteriormente, na interpretação que fizemos das medidas de política educativa, ao longo dos últimos anos, e da análise de conteúdo das respostas que recolhemos. As inferências que fizemos constam no Quadro 9.

Quadro 9 – O novo modelo de administração e gestão das escolas: liderança singular numa escola plural

Subcategorias	Inferências	Referências
A5 – O novo modelo de administração e gestão das escolas	O novo modelo de gestão e administração das escolas introduziu mudanças na escola.	100%
	O novo modelo unipessoal apresenta-se pouco democrático e assenta numa lógica gestionária.	75%
A6 - O reforço da liderança unipessoal na escola	O reforço da liderança unipessoal é fortemente questionável.	62.5%
A7 - A presença da autarquia na escola	O reforço da autarquia pode contribuir para politizar a organização da escola.	87.5%

Fonte: Entrevistas aos professores 1.º CEB e Ensino Secundário.

Instituindo uma parcialmente nova morfologia organizacional, com relevo para o conselho geral, o diretor, o conselho pedagógico e o conselho administrativo, o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, insiste numa conceção instrumental e subordinante de autonomia, numa autonomia de gestão fortemente sobredeterminada e governamentalizada, cujo *pivot*, em termos internos, é o novo diretor”, tal como defende (Lima, 2011: 77-78). Com alguma relevância, como diz Janela Afonso (2010: 19), uma das novidades deste modelo é, justamente, o *diretor executivo* enquanto órgão de gestão unipessoal.

Esta é também a ideia que subsiste em alguns testemunhos dos professores entrevistados, que passamos a citar:

O que agora nos é apresentado é um modelo em que o diretor é a figura principal. Mas a questão que se coloca é se este modelo dará mais autonomia às escolas (E1).

O diretor é, neste novo modelo de gestão e administração das escolas, a peça fundamental para o Estado melhor controlar as escolas e o seu funcionamento (E6).

Na perspetiva de Licínio Lima (2009), que subscrevemos, a justificação apresentada para a criação da figura do diretor inscreve-se no quadro de uma ideologia de feição tecnocrática e gerencialista, ficando por demonstrar por que razão uma liderança individual é superior a uma liderança colegial, desprezando a experiência e os dados da investigação. De facto, numa escola plural, compósita e heterogénea discute-se como é possível que, depois de quase três décadas de experiência da gestão democrática das escolas, se adote um modelo unipessoal, extinguindo-se os órgãos colegiais na direção das escolas onde os professores podiam fazer ouvir a sua voz, tomar decisões e resolver problemas (Lima, 2009, 2010).

De facto, ao contrário do que acontecia até aqui, em que o órgão de administração e gestão, unipessoal ou colegial, era eleito por todos os professores, pessoal não docente, representantes de pais e encarregados de educação, agora o órgão de administração e gestão passa a ser unipessoal, o Diretor, recrutado a partir de concurso público, de entre concorrentes docentes pertencentes ou não à escola, logo que preencham os requisitos do normativo e que será escolhido por um grupo de 21 elementos que são os que constituem o referido Conselho Geral, enquanto órgão de direção colegial. Esta opção parece ter a ver com objetivos de liderança dos estabelecimentos de ensino.

Um dos fins do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, é, precisamente, o reforço das lideranças das escolas: “*o que constitui reconhecidamente uma das mais necessárias medidas de reorganização do regime de administração escolar [...] boas lideranças e até lideranças fortes [...] lideranças eficazes para que em cada escola exista um rosto, um primeiro responsável dotado da autoridade necessária para desenvolver o projeto educativo* (Preâmbulo do Decreto-Lei. n.º 75/2008).

Os nossos entrevistados manifestam muitas reservas quanto à evidência de uma relação causa-efeito entre uma direção unipessoal e uma liderança forte (62.5%). De facto,

62.5% dos professores não percebe por que razão a alegada falta de liderança haveria de coincidir com uma liderança colegial e, por este motivo, critica o reforço da liderança unipessoal. Disso nos dá conta o seguinte testemunho:

O que nos garante que esta liderança unipessoal, esta liderança individual seja melhor ou pior do que uma liderança colegial? (E6).

O Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, menciona que a figura do diretor “garantirá de forma generalizada a emergência de «lideranças eficazes», numa visão racionalista e legalista que parece mais induzida pela ideologia gerencialista do que pelo conhecimento crítico da realidade. A argumentação, desprezando os resultados da investigação portuguesa sobre o assunto, revela-se inconsequente, confundindo «boas» lideranças com lideranças «fortes», e estas com lideranças unipessoais, de resto num contexto histórico-cultural ainda marcado pela vigência de um regime autoritário e por lideranças unipessoais muito fortes, a vários títulos e em vários contextos, designadamente nas escolas” (Lima, 2009: 247).

Nesta linha de pensamento, poder-se-á afirmar que a existência formal de um órgão colegial nunca impediu a emergência de lideranças individuais fortes e eficazes e permitiu, em alguns casos, reforçar mesmo a emergência de lideranças coletivas. Contudo, os modelos colegiais são apresentados como obstáculos à boa gestão e à indispensável ação dos líderes unipessoais, os novos executivos que são uma das principais marcas dos modelos gerencialistas (Lima, 2011: 78).

Todos os professores entrevistados se referiram ao modelo de administração e gestão das escolas, Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, afirmando que:

“[...] com este modelo acaba a participação dos professores nas decisões da escola”(E5).

Com efeito, o novo modelo é considerado por 75% dos professores entrevistados pouco democrático, uma vez que não contempla a participação direta dos professores nas decisões da escola e assenta numa lógica gestionária. Esta posição dos professores encontra eco nas palavras de Licínio Lima (2011: 78), quando diz que “os processos

democráticos de organizar e governar as escolas, e as suas conexões com a promoção de uma educação para a participação e a cidadania democráticas, em ambiente de convivência cívica, crítica e dialógica [...] representam uma narrativa em crise face às narrativas gestionárias de feição económico-empresarial”.

Os professores – 62.5% dos professores entrevistados – contestam a concentração de poderes numa única pessoa, o diretor. De facto, o executivo unipessoal tende “[...] para a centralização de poderes, concentrando sobre si, individualmente, a procura de soluções para problemas estruturais e coletivos, expondo-se especialmente a erros e a omissões, à margem dos contextos coletivos de decisão, de discussão e de intersubjetividade não apenas mais democráticos, mas até mesmo mais eficazes” (Lima, 2011: 79). A declaração de um dos entrevistados mostra o desacordo que o modelo provoca entre os professores:

Discordo completamente do novo regime de direção das escolas agora em vigor, porque aponta para uma concentração de poderes num órgão unipessoal, contrariando uma cultura de colegialidade e participação democrática de todos os que se envolvem no quotidiano escolar (E1).

Relativizando o que foi explanado anteriormente, evocamos as palavras de João Barroso quando diz que a existência de um órgão de gestão unipessoal ou colegial não é, em si mesma, uma questão fundamental para a garantia da democraticidade, qualidade e eficácia do exercício das funções de gestão de topo de uma organização (2008: 6). No mesmo sentido, apontam as palavras de um dos nossos professores entrevistados:

Não posso estar de acordo com a imposição de um órgão de gestão unipessoal a todas as escolas, a concentração de poderes no diretor e a restrição à participação dos educadores e dos professores na direção e na gestão das escolas. Na minha opinião, está menos democrático porque não permite a participação dos professores nas decisões mais importantes da escola (E5).

Os professores salientam a concentração de poderes na figura do diretor, colocando-o perante uma tentação autocrática e o conseqüente distanciamento com professores e alunos. Na verdade, há uma subordinação a “uma direção escolar atópica, de

feição centralizada-desconcentrada” (Lima, 2011: 77), a um diretor internamente forte, a “um executivo que concentra mais poderes e competências”, tal como refere o artigo 20.º do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril.

Citamos, a este propósito, uma das professoras entrevistadas:

Há um poder que é autoritário e que é exercido em excesso. Os diretores estão a assumir um poder que visa apenas manter um bom relacionamento com a tutela e não se preocupam com o desenvolvimento profissional dos professores, com os seus interesses e problemas, nem com a pessoa dos alunos (E7).

Esta afirmação faz recordar Licínio Lima quando advoga que, no contexto atual, “o diretor acaba por falar grosso para baixo e fininho para cima!”⁸⁴. Como sustenta o autor trata-se, portanto, de estabelecer um diretor internamente forte, um executivo que concentra mais poderes e competências (artigo 20.º), eleito pelo conselho geral na sequência de um procedimento concursal, assim retornando a procedimentos usados experimentalmente no início da década de 1990 e que, já então, se revelaram confusos e controversos. Tal diretor, porém, surge como externamente fraco, especialmente perante a tutela, representando do ponto de vista desta o escalão último de uma administração radicalmente desconcentrada, com capacidade para penetrar já no interior das escolas e de aí encontrar o seu primeiro representante, embora democraticamente legitimado a nível escolar (Lima, 2011: 77). O autor lembra ainda que “o diretor e os restantes órgãos de direção e gestão poderão ser dissolvidos a qualquer momento pelo Governo (Lima, 2011: 77), “na sequência de processo de avaliação externa ou da ação inspetiva que comprovem prejuízo manifesto para o serviço público ou manifesta degradação ou perturbação da gestão” (artigo 35.º do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril).

A extinção dos órgãos colegiais é um dos aspetos também muito criticado, uma vez que eram considerados espaços de discussão democrática, de troca de saberes, de tomada de decisão e de resolução de problemas:

Saliento ainda a mudança ao nível da gestão e direção das escolas – eu gostava mais do anterior modelo. Não considero que o atual modelo de direção das escolas

⁸⁴ Comunicação de Licínio Lima, subordinada ao título *Organização Escolar, Democracia e Autonomia*, no 7.º Congresso do Sindicato dos Professores do Norte (SPN), em Vila Real, no dia de 20 de novembro de 2010.

vá tornar o ensino melhor, a vida na escola mais democrática e resolver a desigualdade de oportunidades entre os alunos. Também não consigo entender a “extinção” dos órgãos colegiais. Nem dá para acreditar! Agora os professores cada vez mais estão distantes das decisões e da resolução dos problemas (E3).

O Conselho Pedagógico, que era o órgão colegial onde os professores poderiam tomar decisões, parece ser “uma sombra do passado” – expressão de Licínio Lima (2010) – e a participação dos professores no Conselho Geral é minoritária. Disso mesmo nos dá conta o testemunho seguinte:

Em termos de participação dos professores no órgão mais importante da escola é minoritária. [...] no Conselho Geral estão representados as forças económicas, sociais, culturais da comunidade, pais, funcionários e alunos – eu acho muito bem – mas os professores estão em minoria. O mesmo se passa com o Conselho Pedagógico – eu já estive no Conselho Pedagógico durante oito anos e via os professores a assumir decisões e tomar posições – mas atualmente está um bocado esvaziado de funções (E6).

O início da declaração desta professora faz-nos lembrar Natércio Afonso (2003) quando observa que a participação de representantes autárquicos neste órgão de direção – Conselho Geral – pode conduzir à tentativa de influenciar ou dominar politicamente o órgão com maior capacidade de decisão das escolas. A percentagem dos professores que afirma ser possível esta influência é de 87.5%. Apenas 12.5% considera essa possibilidade remota. As afirmações de alguns entrevistados sublinham de forma clara a possibilidade de influência do poder político autárquico nas escolas:

Neste modelo de gestão, discordo [...] da possibilidade real de os representantes das autarquias condicionarem politicamente as opções do funcionamento da escola (E1).

A politização da escola é um receio muito real. Se vêm os representantes das Autarquias para as escolas no sentido de dar expressão a determinadas ideias políticas, penso que pode pôr em risco a escola pública (E2).

Perante o que fomos percebendo com as declarações feitas pelos professores entrevistados, o novo modelo de gestão escolar parece não transportar consigo propostas que se apresentam como podendo contribuir para uma redefinição identitária, designadamente as que visam fundar uma cultura de escola que promova a solidariedade e a colegialidade profissionais. Eis o que nos diz uma participante do nosso estudo:

Acredito que este tipo de liderança não vá beneficiar em nada os professores. Pelo contrário, os diretores são a continuidade da centralização que existe no nosso sistema de ensino, vão implementar o que o poder central quiser. Irão, antes, promover uma cultura de distanciamento e assumir posições pouco democráticas (E4).

Em qualquer circunstância, como sublinha Licínio Lima, o papel deste tipo de gestão poderá representar [...] um obstáculo acrescido a uma governação mais democrática, participada e autónoma”, aumentando “[...] o controlo sobre os processos educativos e pedagógicos e, plausivelmente, a alienação do trabalho escolar” (2011: 113).

O Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, faz referências claras à prestação de contas e a outros princípios congruentes (Janela Afonso, 2010). Também um dos nossos participantes no estudo se refere a este assunto com pertinência e acutilância:

Este novo modelo de gestão é uma maneira de o Estado controlar as escolas e também uma forma de as escolas prestarem contas ao poder central (E5).

Como refere Janela Afonso “o regime agora consagrado funciona sob o princípio da responsabilidade e da prestação de contas do Estado assim como de todos os demais agentes ou intervenientes. Também se enfatiza que a participação e intervenção na «direção estratégica» dos estabelecimentos ou agrupamentos escolares, por parte das famílias, professores e outros agentes da comunidade, constituem um primeiro nível, mais

direto e imediato, de prestação de contas da escola relativamente àqueles que serve” (2010: 23). Como está bem explícito, diz o autor, neste mesmo normativo legal, o conselho geral elege e pode destituir o diretor, e este “tem de prestar contas” ao conselho geral. Mais à frente, reitera-se igualmente que o exercício da autonomia “supõe a prestação de contas, designadamente através de procedimentos de autoavaliação e de avaliação externa”. Salientam-se, ainda, eventuais consequências decorrentes da ação inspetiva e da avaliação externa que podem, por exemplo, fundamentar a dissolução dos órgãos de direção e gestão (Afonso, 2010: 23).

No geral, a análise dos dados recolhidos a partir das opiniões dos professores relativamente às alterações introduzidas na gestão das escolas, permitiu-nos fazer as seguintes inferências:

- a) O reforço da liderança tem aspetos negativos: não há certezas sobre a existência de uma relação entre uma liderança unipessoal forte e uma liderança colegial fraca; a liderança unipessoal – a julgar pelos depoimentos dos nossos entrevistados – pode suscitar abusos de poder, de clientelismo e de politização das escolas;
- b) O modelo instituído é pouco democrático porque não garante a participação dos professores nas decisões da escola;
- c) A participação da autarquia traz o risco e o receio de politização das escolas;
- d) O modelo instituído é uma forma de prestação de contas.

Lembramos, novamente, Janela Afonso (2010: 19), quando defende que a implementação deste regime de administração e gestão das escolas parece indiciar a cedência a alguns setores mais neoliberais e neoconservadores que pressionavam no sentido de acabar com a tradição de colegialidade democrática no órgão de gestão, que vinha da fase posterior à revolução democrática.

Face ao exposto, consideramos que os diretores têm sobre si a temível espada de Demócles, uma vez que terão que escolher entre os professores que contribuem para que a escola que dirigem seja de qualidade e uma lógica gestionária que está claramente implícita neste modelo de gestão das escolas: “Até ao momento, a categoria «autonomia da escola» continua profundamente subordinada a perspetivas técnico-instrumentais e a orgânica do ministério dificilmente suportará uma efetiva política de descentralização e de reforço da autonomia dos estabelecimentos de educação e ensino, mesmo que tal política constitua prioridade governativa” (Lima, 2007: 63), o que nos leva a pensar que o Estado

não prescinde de manter o “controle remoto” (Ball, 1999 Lima, 2002b) sobre a escola e que, por isso, se torna cada vez mais ambígua a retórica da descentralização e da autonomia. Neste contexto, consideramos, com Licínio Lima que “a racionalidade técnico-instrumental e várias dimensões do conceito weberiano de burocracia, nunca tenham atingido, nas formas de regulação da educação e de gestão das escolas, uma tão expressiva presença e radicalização, também por essa via se constituindo como obstáculos à democratização do governo das escolas” (2011: 79).

2. A redefinição da profissão docente⁸⁵

2.1.A autonomia das escolas e dos professores: a autonomia como utopia necessária⁸⁶

Neste espaço de discussão iremos perceber como é que os professores percebem a sua atividade profissional no que concerne aos desafios que a nossa contemporaneidade coloca à profissão e ao trabalho docente. O tema em análise será abordado segundo algumas dimensões ou subcategorias, nomeadamente a autonomia da escola, o conhecimento profissional dos professores e o tipo de relações que os professores estabelecem entre si. Consideramos que estas dimensões nos podem levar à possibilidade de descortinarmos novos sentidos e novos desafios para a profissão docente e, talvez, vislumbrar vias possíveis para a (re)construção e/ou (re)definição da profissão docente. É o que pretendemos saber através dos testemunhos que iremos apresentando.

A subcategoria – A autonomia da escola e dos professores: a autonomia como utopia necessária – atravessa transversalmente a profissão docente e está presente em muitos aspetos que determinam, delimitam e condicionam a atividade dos professores. Configura uma dimensão da profissão docente muito glosada e está no cerne de muitas perplexidades e contradições da classe.

As inferências que fizemos sobre a questão da autonomia da escola e dos professores são apresentada no Quadro 10.

⁸⁵ *Novos sentidos e novos desafios para a profissão/trabalho docente* constitui o segundo domínio de investigação. As categorias que lhe correspondem são a autonomia das escolas e o trabalho reflexivo, teórico e prático dos professores, e que engloba diversas subcategorias, que surgem sob a forma de quadro, com inferências e referências relativas.

⁸⁶ O subtítulo foi inspirado num artigo de João Barroso, *A autonomia das escolas: uma ficção necessária*, de 2004.

Quadro 10 – A autonomia da escola e dos professores: a autonomia como utopia necessária

Subcategorias	Inferências	Referências
B1 – A autonomia da escola e dos professores.	A autonomia é percebida como possibilitadora de desenvolvimento de novas formas de participação sendo, por isso, reivindicada.	87.5%
	Os professores reconhecem que o sistema educativo é muito centralizado.	100%

Fonte: Entrevistas aos professores 1.º CEB e Ensino Secundário.

A centralização tem marcado o sistema educativo português. Natércio Afonso (1999: 55) defende que esta lógica centralizadora se mantém como marca dominante do sistema educativo português, na medida em que a relação que a administração central estabelece com as escolas é mediatizada por uma forte regulamentação, deixando às escolas apenas o “serviço periférico do Estado, lugar de execução de políticas decididas centralmente, para uma prestação de serviço público de educação”. No mesmo sentido, Formosinho e Machado (2000: 41) se referem à escola numa lógica centralizadora como “serviço local do Estado”. Licínio Lima (1998, 2003) defende, a este propósito, que a lógica centralizadora esteve sempre presente mesmo no período que designa por “ensaio gestor” (1998), uma vez que a deslocação do poder para as escolas teve origem na periferia e o Estado apenas se limitou a legitimar as iniciativas autogestionárias⁸⁷.

Percebemos agora melhor João Barroso quando afirma que a autonomia em Portugal não tem passado de uma mera “ficção”, tornando-se uma mistificação legal para legitimar mais os objetivos de controlo por parte dos governos e da sua administração do que para libertar as escolas e promover a capacidade de decisão dos seus órgãos de gestão (Barroso, 2004: 50). De facto, a autonomia parece constituir um referencial insubstituível à credibilização de qualquer discurso em educação, não implicando, todavia, o enfraquecimento das dependências relativamente ao controlo burocrático do Estado. Mas, como refere Licínio Lima (2011: 26), apesar de as críticas ao controlo burocrático e centralizado do Estado, que se integravam numa ideologia de crítica ao Estado-Providência

⁸⁷ Estas iniciativas autogestionárias ocorreram no período pós-25 de Abril, mas cedo se retomou ou reconstruiu (Lima, 1998: 259) o paradigma da centralização, no âmbito do período designado de *normalização* do funcionamento do sistema educativo (Lima, 1998: 250; Barroso, 2002: 5), de que a implementação da “gestão democrática” – Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro – constitui um exemplo.

e à administração pública, legitimarem uma concepção de autonomia de escola enquanto política educativa (autonomia substantiva) e exigiam uma divisão mais democrática e participativa de poderes de decisão, a autonomia ficou subordinada a uma agenda gerencialista e modernizadora, associando-a a uma técnica de gestão orientada para a obtenção da eficácia, da eficiência e da competitividade, desvinculou-a de concepções democrático-participativas. Este facto originou nos professores um sentimento de descrença nas perspetivas autonómicas. Por este motivo, os professores entrevistados percecionam a autonomia como algo irreal, pois quanto mais se fala da autonomia dos professores mais a sua ação é controlada, conduzindo a uma diminuição das suas margens de liberdade e de independência:

A autonomia parece uma miragem. Está tudo muito centralizado no Ministério, a descentralização ainda está no papel (E5).

Apesar desta evidência, 87.5% dos entrevistados indica que a autonomia é possibilitadora de desenvolvimento de novas formas de participação e capaz de dar resposta à necessidade de tornar o funcionamento da escola mais flexível quanto aos processos de tomada de decisão e, até, ao desenvolvimento profissional dos professores. Contudo, todos os professores reconhecem que o Estado não prescinde de manter o “controlo remoto” (Lima, 2002b) sobre a escola.

Os professores entrevistados têm consciência de que há, efetivamente, uma diminuição das suas margens de liberdade e de independência. Nesse sentido vai o argumento de um dos nossos entrevistados:

Repare que como estão as coisas tudo aponta para que os professores não tenham uma voz ativa. Acabámos só por resolver questões menores. [...] A participação na tomada de decisões e de opções para a comunidade educativa é quase nula e aos professores só lhes resta a sala de aula, onde são autónomos, decidem e fazem as suas opções de acordo com a sua consciência e com o que consideram ser o melhor para os seus alunos (E1).

A autonomia pode contribuir para a construção (ou não) de uma verdadeira profissão emancipada e consolidar um *ethos* de classe que, por ora, nos parece fragilizado em função das inúmeras funções que lhe são atribuídas. Esta questão liga-se, naturalmente, à intensificação do trabalho docente por via prescritiva e normativa que se nos afigura como elemento conducente à perda progressiva do controlo sobre o próprio trabalho:

Não há autonomia nenhuma. É uma pura ilusão. Cada vez mais as escolas estão dependentes do Estado e da sua Administração e os professores estão cada vez mais imersos em tarefas burocráticas (E7).

A autonomia é, contudo, o pilar da vida pedagógica e organizacional da escola, funcionando como referencial comum à construção de múltiplos sentidos. A autonomia da escola desenha-se em narrativas de grande complexidade, que se entrecruzam, originando dinâmicas e lógicas de ação profissional muito diversas. Contudo, a diminuição das margens de liberdade e de independência impede a construção de espaços sociais de narrativas abertas e comunicáveis que facilitem o desenvolvimento autónomo dos professores:

As escolas deixaram também de ter mais autonomia e, por consequência, os professores menor poder de decisão. Nós precisamos de tomar decisões para resolver problemas, pois só assim seremos completamente autónomos (E2).

Penso que as escolas deveriam ser mais autónomas e, conseqüentemente, os professores. Autonomia para decidir sobre os programas/currículos, sobre os exames, sobre a avaliação dos alunos e dos professores. Autonomia para determinar e resolver os problemas que surgem no dia a dia das escolas (E4).

A declaração desta professora fez-nos lembrar Paulo Freire (1996: 119) quando defendeu que ninguém é autónomo primeiro para depois decidir, “(...) só decidindo se aprende a decidir e só pela decisão se alcança a autonomia”. Parafraseando Moscovici, *upud* Fátima Sanches (2001), é preciso que o Estado imite os deuses criadores do universo,

retirando-se para deixar às escolas uma grande latitude para fixar os seus fins e para agir⁸⁸. Da leitura das entrevistas, parece claro que para muitos professores, 87.5%, é preciso dar autonomia às escolas e aos professores. Vejamos a propósito a declaração de uma professora:

As escolas deveriam ter uma autonomia efetiva. Ter poder para decidir sobre todos aspetos da sua organização e do seu funcionamento. Mas, o Estado mantém as escolas «amarradas», chamando a si todas as tomadas de decisão (E8).

A autonomia, ao contrário da heteronomia, significa que a ordem, a regra, a norma do agrupamento não é imposta por alguém de fora do mesmo e exterior a ele, mas pelos próprios membros. Nesta conceção, é permitido aos indivíduos, num exercício de autorregulação, determinar e resolver a natureza dos problemas com que se defrontam na sua atividade profissional. Contudo, o poder central apresenta um discurso que ora clarifica possíveis dimensões e alarga os espaços de iniciativa das escolas, ora delimita e constrange a sua ação, de modo a orientar e a normalizar as suas diversidades. O que uma professora nos diz a este propósito é disso mesmo revelador:

Para mim, o discurso oficial é um pouco ambíguo nessa questão da autonomia. Tanto promete alargar as margens de liberdade da escola dando iniciativa aos professores como exige determinados resultados e delimita a sua ação. Não se compreende muito bem (E7).

A autonomia das escolas fica confinada a um papel simbólico, legitimador de uma retórica da autonomia por parte da administração central em que nem a “autonomia decretada” (Barroso, 2001a) se consegue implementar por inexistência de regulamentação própria (Pinhal & Dinis, 2002: 23) e nem a própria administração central parece interessada em permitir às escolas a construção da sua autonomia. Licínio Lima fala numa “autonomia processual e implementativa” (2002b: 72) ou por delegação política, que serve apenas para melhorar a articulação entre a administração central e as escolas. A autonomia das escolas fica, de facto, restringida a um papel simbólico. Este facto é também

⁸⁸ Ideia baseada em Maria de Fátima Sanches (2001). Autonomia e Construção do Currículo Centrada na Escola: Pressupostos e Obstáculos. Seminário *Reforma Curricular e Autonomia da Escola*. CIEFC: Universidade de Lisboa.

reconhecido pelos professores que entrevistámos. A declaração de uma professora é elucidativa:

O Estado não permite que as escolas construam a sua autonomia. No entanto, gosta de afirmar que as escolas têm autonomia para fazer o Projeto Educativo e traçar o seu caminho. Mas, na verdade, não temos qualquer autonomia nem na gestão do currículo nem na avaliação, apesar de todas as escolas terem efetivamente um Projeto Educativo. (E8).

Recordemos que um dos objetivos do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, era reforço da autonomia das escolas, integrando a educação pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino básico, *de pleno direito, numa organização coerente de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação, o que até agora não tem acontecido*. Refere-se ainda que *a autonomia das escolas e a descentralização constituem aspetos fundamentais de uma nova organização da educação, com o objetivo de concretizar na vida da escola a democratização, a igualdade de oportunidades e a qualidade do serviço público de educação* (Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio).

O referido decreto permitia às escolas organizarem-se de uma forma mais autónoma, apresentando dois documentos, o Projeto Educativo e o Regulamento Interno, como reguladores de toda a atividade e apelando à participação de todos os intervenientes para o alcance de uma educação de qualidade. No entanto, a realidade parece não acompanhar o discurso político-normativo e a concentração de poderes continua a verificar-se. Licínio Lima é perentório quando, a este propósito, afirma que “[...] continuam, com frequência, a assumir autoritariamente o papel de exegetas autorizados e exclusivos, intérpretes legítimos do espírito e da letra das leis, assim uniformizando receções, estabelecendo comparações indevidas entre propostas de diferentes escolas e originárias de distintos projetos e racionalidades; aceitando certas soluções propostas nos regulamentos internos e recusando outras, igualmente possíveis, denegando logo a partir da fase inicial e construtiva do novo ‘regime’ o indispensável respeito pelos novos órgãos escolares devidamente eleitos e por decisões (pretensamente possíveis e legítimas), mas, de imediato, vigiadas e tuteladas (2002b: 72-73).

A autonomia das escolas parece deixar de estar confinada a um papel simbólico quando se fala em contratos de autonomia. De acordo com o Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, algumas escolas estabeleceram contratos de autonomia com a Administração Central. O contrato de autonomia previa que as escolas tivessem “[...] maior autonomia quer na gestão dos recursos quer na gestão dos processos, podendo escolher vias diversificadas para alcançar os seus objetivos de serviço público educativo” (Formosinho, Fernandes & Machado, 2010: 41). Um dos entrevistados refere-se, precisamente, aos contratos de autonomia e na possibilidade que as escolas podem ter para gerir os recursos financeiros e humanos:

Sei que algumas escolas do nosso país têm contratos de autonomia com a Administração Central. Talvez isso lhes permita ter mais autonomia na gestão dos seus recursos humanos e financeiros (E6).

No entanto, como bem lembra Fernando Ilídio Ferreira, os contratos de autonomia, “[...] medidas enunciadas como inovadoras [...] não se vieram a concretizar”. Apenas se concretizaram em algumas escolas, “[...] assistindo-se ao reforço do papel centralizador e burocrático do Ministério da Educação” (2005a: 280).

Os contratos de autonomia são, na minha perspetiva, um bom começo para as escolas exercerem a sua autonomia. Mas, na minha perspetiva, não tiveram o impacto desejado, porque o Estado continuou a manter na sua dependência as escolas com esses contratos (E6).

Como constaram Formosinho, Fernandes e Machado (2010), estes contratos de autonomia tiveram repercussões ao nível da composição dos órgãos da escola – assembleia de escola e conselho pedagógico – na definição dos departamentos curriculares que pode ser diferente de escola para escola, bem como na implementação de projetos vocacionados para colmatar as dificuldades específicas dos alunos e na gestão dos recursos humanos e materiais. Pode mesmo afirmar-se que nas escolas com contratos de autonomia há a registar margens de autonomia, uma vez que “o contrato é uma forma de concretizar o exercício da autonomia [...] e apela a uma lógica de ação que conjugue o movimento *top-*

down [...] com reivindicações ou iniciativas de tipo *bottom-up* que se instituem atualmente em nome do local” (Formosinho, Fernandes & Machado, 2010: 35).

Mas, como defende Helena Libório, muitas escolas usaram essa autonomia “recorrendo a processos isomórficos, sobretudo por mimetismo em relação ao *status quo* anterior [...] ou ainda relativamente a outras escolas” (2004: 171). Segundo a autora, isto acontece porque as escolas não encararam estas margens de autonomia como uma possibilidade real de construírem os seus projetos de acordo com a realidade onde estão inseridas, mas como uma imposição do poder central que importa cumprir. Com efeito, como defende João Barroso (2001a), a apropriação que as escolas com contrato de autonomia fizeram da autonomia é uma “autonomia decretada” e não uma “autonomia construída”, porque negaram a si próprias a possibilidade de a construírem, na medida em que se revelaram incapazes de construírem projetos contextualizados⁸⁹. Um dos professores entrevistados toca neste aspeto quando coloca algumas questões pertinentes:

Será que as escolas estão preparadas para construir a sua autonomia? Será que as escolas sabem ser autónomas? Saberão gerir os recursos humanos e materiais?
(E5).

Face ao exposto, ficou claro para nós que o Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, não cumpriu os seus objetivos fundamentais. A questão que se coloca, agora, com toda a pertinência é a de saber se o novo diploma que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, confere ou não mais autonomia às escolas. Sabemos que o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, ao conferir maior liberdade de decisão e mais poder de intervenção no funcionamento da escola, reconhece a capacidade de auto-organização da escola. Contudo, altera a definição de autonomia, dada no Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, substituindo “poder” por “faculdade”. Assim, de acordo com o referido decreto, “A autonomia é a faculdade reconhecida ao agrupamento de escolas ou à escola não agrupada pela lei e pela administração educativa de tomar decisões nos domínios da organização pedagógica, da organização curricular, da gestão dos recursos

⁸⁹ Embora tendo presente a opinião de vários autores, entre os quais João Barroso (2001) e Helena Libório (2004) esta conclusão é pessoal, pois não dispomos de evidências empíricas sobre o assunto.

humanos, da ação social e da gestão estratégica, patrimonial, administrativa e financeira, no quadro das funções, competências e recursos que lhe estão atribuídos” (artigo 8.º, n.º 1).

Perante este cenário, Formosinho, Fernandes, Machado e Ferreira referem que a autonomia da escola, “apesar de constituir um patamar superior no exercício da gestão, não é um estado definitivo e global em que a escola se instale de uma vez por todas” e, sob o ponto de vista gerencialista, a autonomia contribui, sobretudo, para a melhoria da qualidade do ensino, traduzida na melhoria dos resultados académicos dos alunos (Formosinho *et al.*, 2010: 66).

Os professores entrevistados têm também esta perceção. Aliás é com toda a clareza que um dos professores refere que a autonomia que de que fala este novo diploma coloca a ênfase na prestação de contas, na melhoria dos resultados escolares:

Penso que a lógica que está subjacente à autonomia das escolas é aquela que se preocupa apenas com os resultados escolares e com a competição entre escolas (E6).

Na verdade, é a acentuação na melhoria dos resultados que suscita a atenção do legislador para a autonomia da escola, dando maior ênfase ao domínio da organização pedagógica, em nome da ideia de que é preciso dar maior liberdade aos professores para decidir, responsabilizando-os pelas aprendizagens dos alunos (Formosinho *et al.*, 2010: 66). Apesar deste facto, um dos professores entrevistados continua a considerar que as escolas deveriam ser, efetivamente, mais autónomas. Eis o que nos diz:

Continuo a apostar no meu direito a investir na utopia, no direito a exercer a minha profissão numa escola autónoma, democrática e plural (E6).

Parece, portanto, não haver dúvidas de que o exercício da profissão docente dificilmente pode ser exercitado e muito menos aperfeiçoado se a autonomia profissional não estiver presente. Nesta ordem de ideias, a autonomia permite o exercício de uma atividade com dignidade ao dotá-la de significado e de vontade e intenção criadora. No entanto, tendo em conta outros testemunhos poderemos depreender que a autonomia não passa de uma utopia – “não lugar”. Este facto não é incompatível com outro que lhe é

complementar: o grau de controlo sobre o próprio trabalho. Veremos que os professores entendem que o seu espaço privilegiado de autonomia se situa dentro da sala de aula, com os seus alunos. É elucidativo o argumento que se apresenta a seguir, como já suprarreferimos:

A participação dos professores na tomada de decisões e de opções para a comunidade educativa é quase nula e só lhes resta a sala de aula, onde são autónomos, decidem e fazem as suas opções de acordo com a sua consciência e com o que consideram ser o melhor para os seus alunos (E1).

Na verdade, os professores participantes no estudo consideram que usufruem de fraca autonomia no exercício da profissão, o que pode constituir um fator de constrangimento das suas práticas. A autonomia de que os professores falam é a que lhes permite planear aulas, definir objetivos consistentes com o programa que devem lecionar, fazer a gestão do mesmo dentro de certos limites e escolher abordagens pedagógicas e didáticas que julguem mais adequadas aos conteúdos e objetivos definidos. O ato de ensinar consiste em tomar decisões, em correr riscos, em assumir responsabilidades, dimensões essenciais ao trabalho pedagógico. Como refere Licínio Lima “[...] só dando testemunho da sua capacidade deliberativa e da sua aptidão para a decisão, poderá o professor contribuir para a aprendizagem da prática da decisão, isto é, da autonomia dos alunos” (2011: 46). É, portanto, sem surpresa que percebemos que, agora, os professores quase só podem dar testemunho da sua capacidade deliberativa e da sua aptidão para a decisão dentro da sala de aula. O testemunho a seguir é, por esse motivo, revelador dessa realidade:

Como professora tenho inteira autonomia. Nas minhas aulas sou eu que decido e resolvo os problemas. Utilizo o material que julgo ser o mais adequado e lanço mão a metodologias ativas. Assumo as minhas responsabilidades. Nem admitia que fosse de outra maneira! (E6).

Se é neste campo de atividade que o professor pode ser autónomo, parece justificar-se que os professores considerem usufruir de uma fraca autonomia profissional e que isso seja avaliado como fator limitativo, já que a atividade docente implica outras tarefas que

não apenas o ensino e nelas a autonomia continua a ser problemática. Nesta linha de raciocínio, Fátima Sanches (2001) vem lembrar que os professores se sentem coagidos na sua autonomia por imperativo categórico de reformas determinadas e conceptualizadas por outrem pelo que a autonomia é mais um ideal do que uma característica real da atividade docente em todos os domínios. Contudo, ao refletir sobre as situações pedagógicas, as suas dificuldades e as possíveis soluções, o professor dá voz e corpo a essa idealidade e abre caminho à sua realização.

2.2. A escola centrada na aprendizagem

A necessidade de a escola se recentrar na aprendizagem dos alunos

A escola, entendida como lugar de aprendizagens significativas, deve oferecer a capacidade de fazer uso do pensamento reflexivo, integrando conhecimento, informação, destrezas, criatividade, no sentido de compreender a realidade de uma forma transversal com destaque para a educação para os direitos humanos, para a educação para a cidadania e para a tolerância. Concordamos, por isso, com António Nóvoa (2005: 16) quando refere que é “[...] imprescindível que ela [escola] se reencontre como organização centrada na aprendizagem”. O nome da subcategoria que, agora, tratamos baseia-se, como facilmente se depreende, na ideia do autor.

Quadro 11 – A escola centrada na aprendizagem dos alunos

Subcategorias	Inferências	Referências
B2 – A necessidade de a escola se recentrar na aprendizagem dos alunos.	A escola preocupa-se prioritariamente com a aprendizagem dos alunos.	100%
	A escola preocupa-se com a formação de alunos criativos, críticos e interventivos.	100%

Fonte: Entrevistas aos professores 1.º CEB e Ensino Secundário.

Os nossos entrevistados foram unânimes em expressar a sua discordância com a infinidade de atribuições que são confiadas à escola e, em consequência, aos professores. Por este motivo, 80.95% dos professores, que respondeu ao questionário, diz que trabalha

em excesso⁹⁰. Apesar desta constatação, os professores assumem com frontalidade que o que mais os preocupa é a aprendizagem dos alunos e o seu sucesso escolar e social:

Tento focalizar-me na minha disciplina e no trabalho que desenvolvo com os meus alunos e não estar preocupado com a pressão dos pais, da direção, do poder central, da competição que existe entre escolas. Os alunos são o élan para me manter motivado e atualizado. Preocupo-me com a aprendizagem dos alunos, com o seu sucesso académico e pessoal (E1).

A atividade dos professores está substancialmente transformada, pois agora há tantas funções que lhes são impostas, que parece que ensinar e a aprendizagem passaram para um plano secundário. Eu considero que os professores se deveriam centrar naquilo que realmente é a essência da sua profissão, isto é, a aprendizagem dos alunos (E7).

O trabalho do professor consiste na operacionalização de práticas docentes que conduzam os alunos à aprendizagem. Como escreveu Gaston Bachelard, em 1934, “é preciso substituir o aborrecimento de viver pela alegria de pensar”. A afirmação de uma professora vai ao encontro, na nossa perspetiva, deste posicionamento perante a aprendizagem:

Gosto imenso que os alunos questionem as coisas, que não as aceitem de forma acrítica e que consigam ser interventivos. Procuro incentivar os meus alunos a pensar. Procuro desenvolver nos alunos a capacidade de raciocinar, o sentido político e também ético, pois isso é fundamental para a construção da vida democrática. [...] tento desenvolver o seu sentido crítico, mas para isso é preciso levá-los a pensar sobre o mundo e os outros (E2).

É nossa convicção que os professores se preocupam com a aprendizagem dos alunos e com o respetivo sucesso educativo. A documentar esta preocupação a ata de

⁹⁰ Fonte: Questionário, Parte III, item 19, afirmação 4, Anexo I.

departamento de Matemática e de Ciências Experimentais, datada de vinte e nove de abril de 2010, é elucidativa:

No que respeita à disciplina de Matemática, quer no décimo ano, quer no décimo primeiro ano, o aumento da percentagem de negativas deve-se ao facto de os temas trabalhados no segundo período, respetivamente estatística e probabilidades, exigirem mais conhecimentos e alguns requisitos de matemática que, em grande parte, os alunos não demonstraram possuir. No entanto, pelos temas a trabalhar no terceiro período, é de prever que as classificações voltem a subir. Para tal, contribuirá também a disponibilidade dos professores para atender na sala de estudo os alunos com mais dificuldade. É de salientar que alguns professores já se disponibilizaram (AD6).

Consideramos que quaisquer que sejam os desafios e as exigências que se coloquem aos professores, eles deverão defender uma prática educativa que discuta, convide e insista em que o educando seja responsável pela construção do conhecimento e pela resignificação do que aprende. Como argumentou um professor, poder-se-á falar, com toda a propriedade, que se está a contribuir para formar estudantes críticos e reflexivos. Aliás, é o que pensam todos os participantes neste estudo, como por exemplo:

A escola deveria trabalhar no sentido de desenvolver alunos cultos, ativos, críticos, flexíveis, adaptáveis, competentes, criativos e capazes de trabalhar em grupo para terem sucesso. Desta forma estaremos a formar pessoas críticas e intervenientes na comunidade onde estão inseridos (E4).

A acumulação de grandes quantidades de informação não é condição necessária para a elaboração do saber:

A escola deveria contribuir para o crescimento equilibrado e responsável dos alunos, proporcionando-lhes o acesso às ferramentas necessárias ao desenvolvimento das suas capacidades sociais, relacionais e académicas (E5).

Face às afirmações dos professores entrevistados, influenciados, certamente, por António Nóvoa, consideramos que a escola se deveria recentrar, efetivamente, na aprendizagem dos alunos para poder desenvolver as suas capacidades cognitivas, académicas e relacionais de forma adequada. Esta preocupação de a escola se recentrar na aprendizagem dos alunos está bem presente nas palavras de uma professora:

Claro está que os alunos são a maior preocupação. A aprendizagem dos alunos é a nossa principal razão de ser. Os professores continuam a ter nos alunos e na sua aprendizagem a sua melhor motivação (E3).

Os professores necessitam, pois, de questionar constantemente o papel da escola, a sua função na sociedade e a natureza das suas práticas numa cultura em mudança. Há que romper, efetivamente, com a dinâmica obsessiva do ensino e substituí-la por uma inquietante interrogação sobre a aprendizagem:

Será que nos preocupamos com a aprendizagem dos alunos? Eu preocupo-me com a aprendizagem dos alunos e com o seu sucesso. Continuo a achar que as questões pedagógicas são essenciais (E6).

Trata-se de enfrentar algo que, no discurso de um entrevistado, tão bem se corporiza, quando este afirma que se dá pouco valor à aprendizagem, ao conhecimento:

Não se pode confundir conhecimento com informação. O que se espera de um professor é que ele saiba transmitir conhecimentos e que saiba levar os alunos a aprender por si e com os outros, num exercício de heteroaprendizagem (E7).

Identificar conhecimento com processamento de informação pode conduzir a uma desqualificação do saber humano, o que terá como consequência o imperialismo das lógicas formais que retiram o conteúdo ao conhecimento e o espoliam de criatividade. A educação, sendo o combate da memória contra o esquecimento, da responsabilidade contra a indiferença, da preservação contra a destruição, da afirmação dos valores positivos contra o relativismo, transforma-se na afirmação do *ser-valor* contra o niilismo. A educação é, neste sentido, uma responsabilidade de todos, emergindo como um desígnio coletivo.

2.3. O conhecimento profissional dos professores

Conhecimento reflexivo e crítico, teórico e prático

O conhecimento profissional dos professores aparece na categoria *Novos sentidos e novos desafios para a profissão docente* por considerarmos que constitui um dos aspetos fundamentais da valorização e da redefinição da profissão docente e porque pode contribuir para combater a proletarização ideológica relacionada com a perda de controlo sobre os fins e os objetivos sociais sobre os quais se orienta o trabalho docente (Contreras Domingo, 2000: 23). A racionalidade técnico-científica contribui para a desqualificação dos professores como grupo profissional, colocando-os em desvantagem quando se debate a possibilidade de as escolas e o modelo de educação escolar se reinventarem no sentido de conseguirem responder às exigências contemporâneas. De facto, como lembra Perrenoud (*apud*, Nóvoa, 2002: 25), a forma escolar implodirá se não conseguir romper com a organização convencional do trabalho escolar. Desta forma, valorizar-se-á, sem dúvida, a reflexão sobre a *praxis* docente.

Perante o apresentado, quisemos saber como é que os professores percecionam o modo de construir o seu conhecimento profissional e de que modo esse conhecimento poderá contribuir para desencadear um movimento que os leve à reconstrução/redefinição da profissão docente.

Quadro 12 – O conhecimento profissional dos professores

Subcategorias	Inferências	Referências
B3 – Conhecimento reflexivo e teórico-prático dos professores	Os professores reconhecem a necessidade de construir o próprio conhecimento profissional.	75%
	O conhecimento dos professores resulta da articulação e reflexão entre teoria e prática.	87.5%

Fonte: Entrevistas aos professores 1.º CEB e Ensino Secundário.

A análise do quadro anterior permite-nos observar que 75% dos professores aponta a construção do próprio conhecimento profissional como muito importante. Este conhecimento apela à diluição de barreiras entre investigadores e práticos e alia a teoria e a prática (87.5%).

É imperioso, por isso, que os professores se assumam como agentes capazes de refletir sobre as contingências do seu trabalho nas escolas e reconheçam que o seu conhecimento profissional se constrói na interação pedagógica com colegas, especialmente com colegas do mesmo grupo disciplinar e com os alunos. É um conhecimento que, de acordo com os pressupostos de uma racionalidade democrática, se constrói, justamente, através de um processo de interação que se vai estabelecendo com os outros. Sendo diversificada a formação, são igualmente diversificadas as contribuições que cada um poderá dar para a compreensão e solução do problema que enfrentam. Os professores realizam um trabalho notável simultâneo de pesquisa e ação, conseguido através de uma sinergia dos seus saberes.

Vejamos o que nos diz uma professora sobre o conhecimento profissional dos professores:

Eu penso que o conhecimento profissional dos professores é muito complexo. É um conhecimento sobre os alunos, sobre os programas, sobre os conhecimentos científicos da disciplina, sobre a escola e sua organização, sobre didática e pedagogia e sobre o contexto envolvente. Além disso é feito também na relação com os nossos colegas. Repare como o nosso conhecimento é rico, mas complexo e exigente (E8).

O conhecimento profissional dos professores, pela sua complexificação e exigência, implica a transformação do saber teórico em conhecimento pedagógico, por isso, é um conhecimento pessoal e prático, que se desenvolve através da prática reflexiva, crítica e sistemática. Este reconhecimento é feito por 87.5% dos professores entrevistados. Citamos, a este propósito, uma participante no nosso estudo:

Considero que seria muito importante termos essa cultura de colaboração para refletirmos sobre as nossas práticas, refletir sobre a nossa profissão, sobre os constrangimentos, os obstáculos e sobre os desafios com que diariamente os professores se confrontem (E2).

Uma vez que o conhecimento profissional dos professores se constrói na interação com os pares, é fundamental que a ação que os professores protagonizam na escola passe pela disponibilidade de partilhar problemas, discutir princípios ou confrontar soluções e alternativas. Será preciso, então, saber partilhar, não ter medo de se aproximar e de viver no interior os acontecimentos, as situações. Terá que existir uma reflexão dialética com os outros e com o meio. Será deste modo que os professores conseguirão descobrir e experimentar novas formas de ensino:

No meu departamento os professores estão já habituados a expor as suas opiniões, a discutir estratégias e a refletir em conjunto. Há um espírito de entreaajuda. A cultura de colaboração entre os professores do 1.º ciclo, que estavam habituados a trabalhar sozinhos, em escolas de lugares únicos, não era muito comum, mas felizmente agora não se sentem sozinhos e partilham mais os seus problemas, refletem, planificam juntos e trocam materiais (E5).

A valorização dos professores reflexivos pressupõe que a ação do professor não se resume à mera transmissão de saberes nem à aplicação de técnicas. Uma nova profissionalidade acontecerá no reconhecimento da profissão docente baseada no conhecimento dos professores como profissionais, precisamente, como sendo menos executantes e mais autores do conhecimento que lhes é próprio. Esta asserção é reiterada por alguns dos professores que entrevistámos, como por exemplo:

Eu não sou daqueles professores que se limita a reproduzir os conhecimentos que aprendeu na faculdade. Eu discuto as matérias com os colegas, com os alunos, com os pais dos alunos, leio, procuro estar informada, de modo a construir o meu próprio conhecimento profissional (E8).

Um dos aspetos essenciais da valorização e reconstrução/redefinição da profissão docente tem a ver com a natureza do conhecimento profissional dos professores. Pelo seu carácter simultaneamente individual e coletivo, reflexivo e prático, o trabalho dos professores é complexo e singular. A sua complexidade é ainda maior dado que se torna inseparável o desenvolvimento do sujeito profissional e do sujeito pessoal. De facto, diz

António Nóvoa (2000), as opções que cada um de nós tem de fazer como professor cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o eu profissional do eu pessoal. O ser pessoal espelha-se no ser profissional. É o que podemos depreender da citação de uma professora:

Eu sou aquilo que faço e faço aquilo que sou. Não consigo ser de outro modo (E7).

Efetivamente, em sede de sala de aula, os professores rapidamente procedem a alterações que têm naturalmente a ver com as respetivas personalidades e traços psicoprofissionais. Ora, isso não é mais do que reinventar a todo o momento a sua prática e a forma como a desenvolve. Mesmo que tenha previamente acordado metodologias, estratégias, recursos, ou procedimentos de inspiração colegial, na verdade é que, na sala de aula, com os alunos, o professor age em contexto, o que significa que o trabalho do professor é eminentemente contextual, com tudo o que isso tem de imponderabilidade e de incerteza, de criatividade e iniciativa. Como nos diz um professor:

Um professor é aquele que demonstra capacidade para lidar com o imprevisto (E5).

Perante estas palavras, ousamos dizer que a escola não pode ser mais pensada como um espaço sujeito a rotinas, gerido sem sobressaltos e previsível. O mesmo professor é perentório quando afirma que a experiência é importante na resolução de situações complexas e difíceis com que se defrontam na escola.

Trata-se de reconhecer que as situações que os professores enfrentam são completamente imprevisíveis e que, por esse motivo, se recorre a um conjunto de procedimentos que se foram adquirindo também através da experiência (E5).

Os professores têm não só o direito como o dever de se assumirem como intelectuais reflexivos e críticos, capazes de (re)inventar continuamente a sua *praxis*. De outra forma, os professores nunca passarão de simples executores de políticas educativas e

conteúdos concebidos por outros, aplicando-os acriticamente. Por este motivo, os professores devem investir em si mesmos, em projetos pessoais ou coletivos, no interior das escolas, abandonando as nefastas culturas do individualismo, substituindo-as por cultura de colegialidade:

A colaboração que vai existindo é uma colaboração muito pontual, não faz parte, na minha opinião, da cultura do ensino secundário. No entanto, reconheço que a colaboração traria vantagens para os professores porque poderíamos trocar saberes e experiências e, desse modo, melhorar os nossos desempenhos (E1).

Na minha perspectiva, deveria haver mais espírito de partilha, de colegialidade. Assim, em conjunto, compartilhando ideias, saberes, materiais, talvez pudéssemos deixar para trás a ideia de que somos reduzidos a um papel puramente instrumental (E8).

O desenvolvimento de um conhecimento profissional docente deve ser feito contra a perda de poder dos professores sobre as condições do seu trabalho e a favor do professor como profissional reflexivo por oposição ao papel instrumental e técnico que o discurso da modernidade insiste em outorgar-lhe:

No que diz respeito à reflexão, essa terá sempre que existir, quer seja individual ou coletiva. Eu considero que, em todo o caso, para sermos melhores profissionais teremos que fazer uma reflexão com os pares para discutir e analisar as nossas práticas (E4).

Precisamos de refletir, de questionar, de dar lugar às discussões sobre as ações, sobre os problemas a resolver, sobre as finalidades da escola e do ensino. Falta-nos refletir sobre isso tudo! Falta-nos construir um conhecimento profissional fruto da ação e da reflexão (E8).

Face ao quadro descrito, não se pode ignorar o que Schön (1995: 20) designa por “epistemologia da prática”, em função da qual se pode desenvolver a conceção do

professor reflexivo. Um professor que, perante as adversidades que enfrenta na escola é capaz de as enfrentar, deve mobilizar um conjunto de saberes já adquiridos, outros que obtém agindo (conhecimento em ação), outros que resultam da reflexão retrospectiva sobre a sua atuação e os resultados obtidos (reflexão sobre a ação) e, por último da “reflexão sobre a reflexão na ação” (Alarcão, 1996: 17). Esta reflexão na ação pode operacionalizar-se de muitas formas, como por exemplo, através da investigação-ação numa dialética permanente de evolução.

A apropriação dos professores de um estatuto de intelectuais reflexivos favorece a capacidade humana de integrar teoria e prática, o que implica, como diria Giroux (1997: 177), pensar as escolas como lugares económicos, culturais e sociais inseparáveis, lugares que representam formas de conhecimento, de relações sociais e de valores e sejam encaradas como esferas de debates, de saberes diferenciados para desenvolver uma sociedade democrática. Neste sentido, consideramos que o reconhecimento do professor reflexivo adquire, efetivamente, uma importância inquestionável sobre a discussão acerca da redefinição/reconfiguração da profissão docente.

Os professores perspetivam o seu trabalho em termos de reflexividade, eticidade e responsabilidade profissional.

Quadro 13 – Características do trabalho docente

Subcategorias	Inferências	Referências
B4 – O trabalho docente implica reflexividade e eticidade.	O trabalho docente enquanto atividade questionadora e questionável implica reflexão e sentido ético.	100%
B5 – O trabalho dos professores é uma atividade relacional.	A profissão docente constitui-se como uma relação eminentemente relacional.	100%

Fonte: Entrevistas aos professores 1.º CEB e Ensino Secundário.

O trabalho docente enquanto atividade questionadora e questionável implica, da parte do professor, reflexão e indagação sobre o sentido e as funções do referido trabalho, como referem todos os nossos professores entrevistados. Neste domínio, as dúvidas quanto à forma de atuar e a incerteza quanto à correção das decisões tomadas são frequentes, contendo, no entanto, valor heurístico. À natureza questionadora do trabalho docente, os professores parecem ser especialmente sensíveis, nomeadamente, à interrogabilidade, à possibilidade de avaliação e à incerteza, como se ilustra com a citação seguinte:

Neste agrupamento e neste ciclo diria que todos procuram contribuir para a resolução das dificuldades que os alunos apresentam, com contributos importantes que possam ajudar a solucionar os casos em que se sentem incapazes de dar a resposta mais adequada. As soluções participativas são sempre as mais frequentes e também as que conseguem apresentar melhores resultados (E5).

A reflexão é intuição e emancipação, compreensão e libertação de dependências dogmáticas. Só o eu se aprende a si próprio. Como sujeito que se questiona a si mesmo, o eu consegue a autonomia. A reflexão implica, nestas circunstâncias, uma perscrutação ativa, voluntária, persistente e rigorosa daquilo em que se julga acreditar. A reflexão baseia-se em atitudes de questionamento, de curiosidade e de criatividade:

Como professora, considero que a reflexão é um aspeto importantíssimo do nosso trabalho. Devemos questionar o que fazemos diariamente, devemos ser curiosos, querer saber mais. Certamente que, desse modo, seremos também mais criativos (E8).

A problemática que se constrói em torno da necessidade de os professores se assumirem como profissionais reflexivos implica que se discuta a centralidade da reflexão como instrumento de afirmação profissional e, conseqüentemente, os sentidos de uma tal reflexão enquanto condição fundamental sobre essa mesma centralidade. Se assim não for, a reflexividade constitui a expressão irrefletida de uma retórica inconsequente ou não passará de uma simples ilusão, como sugere Zeichner (1993) quando refere que a reflexão dos professores pode constituir o pretexto para “imitarem melhor as práticas sugeridas por investigações que outros conduziram e negligenciarem-se as teorias e saberes implantados tanto nas suas práticas como nas dos outros professores” (Zeichner, 1993: 22).

Uma ilusão que se faz sentir, também, quando “sob a bandeira da reflexão” (Zeichner, 1993: 22) se preserva e credibiliza a racionalidade técnica, limitando-se o protagonismo dos professores, no momento em que estes não fazem mais “do que sintonizarem e ajustarem os meios de realizarem objetivos determinados por outros, tornando-se o ensino uma atividade técnica” (Zeichner, 1993: 23).

A valorização dos professores reflexivos supõe que a reflexão do professor deixe de ser apenas individual e passe também a ser encarada como “prática social, através da qual grupos de professores podem apoiar e sustentar o crescimento uns dos outros” (Zeichner, 1993: 23). É neste sentido que interpretamos as declarações dos professores entrevistados:

Para mim a reflexividade é uma das dimensões estruturantes e incontornáveis da profissão docente. Através da reflexão deixaremos de ser apenas técnicos. [...] não poderemos recusar a reflexão coletiva, pois só poderemos aprender juntos (E5).

Tal como a reflexão individual, a reflexão com os professores é um fator de crescimento e desenvolvimento pessoal e social (E8).

Na verdade, a valorização dos professores como profissionais reflexivos supõe a recusa de uma racionalidade técnica que tende a remeter os professores para a condição de intérpretes e de meros executores. A imprescindibilidade do professor passa, como é referido, por todos os entrevistados, pela assumpção da crítica e da consciência reflexiva, bem como pela intervenção possível em situações que se apresentam como não aceitáveis em nome da sua autenticidade pessoal e para honrar a sua profissionalidade pedagógica.

Nesta linha de pensamento, o professor pode ser mais do que um reproduzidor do *status quo*, do poder vigente, da hierarquia social tal como ela existe num dado momento e deve possuir quer um conhecimento sociológico, quer um conhecimento pedagógico, capazes de expor aquilo que, para além das aparências, estrutura a ação e de promover no professor uma postura pedagógica proactiva e humana baseada na justiça social.

Um outro aspeto que todos os professores abordaram nas entrevistas foi o sentido ético do seu trabalho. De facto, todos os professores assumem que o trabalho docente aparece imbuído de um sentido ético. A eticidade da prática docente é denotada pelo facto de a própria pessoa do professor estar nela implicada. O carácter axiológico do trabalho docente revela-se, na nossa perspetiva, pelo facto de ter como finalidade a formação de pessoas, por supor partilhar valores e por convocar o sentido de justiça. O aspeto ético e axiológico da prática docente mereceu, como já dissemos, muitas referências por parte dos professores entrevistados.

A citação que se segue ilustra estes aspetos que acabámos de referir:

Há valores que são inquestionáveis e que devem pautar a nossa vida profissional. Os professores sabem que a sua ação não é neutra. Há muitos valores em «jogo». É uma ação eticamente comprometida (E2).

Qualquer profissão implica uma ética subjacente. Educar profissionalmente significa intervir, de forma intencional, racional e planificada, no desenvolvimento de outros seres humanos. Obrigados a viver na linha de fronteira entre o pessoal e o profissional, os educadores precisam de referências éticas, de pontos de apoio, de valores que ajudem a estruturar um espaço de reflexão colegialmente partilhado (Batista, 2005: 149). Efetivamente, a “função social da educação, para além de pragmática, constitui uma condição axiológica e ontológica que deve ser mediada pelos profissionais [...]” (Sousa, 2007: 112).

A relação pedagógica constitui-se como uma relação contextualizada necessariamente polivalente e pluridimensional, devendo orientar-se para os domínios do pensamento, do sentimento e da vontade do educando, de forma a desenvolver nele a capacidade de produzir e de construir conhecimento, não permanecendo apenas nos saberes já feitos, possibilitando, porém, um confronto direto com a realidade e com os processos, integrando o processo de aprendizagem no processo da vida real, em ordem à formação de personalidades íntegras e autónomas. Neste processo de intereducação, a relação que o professor mantém com o aluno afigura-se como crucial e potenciadora do sucesso escolar e social do aluno.

Todos os professores entrevistados entendem a relação com os alunos como fundamental para desenvolver um ensino de qualidade e referem que essa dimensão é uma das características mais fortes da profissão docente. Vejamos o que nos diz uma professora entrevistada:

A nossa profissão define-se por ser essencialmente relacional. A relação que o professor mantém com o aluno é fundamental para servir de plataforma para novas e complexas aprendizagens (E1).

Este processo de comunicação interindividual, fruto da inegável experiência de que estar-no-mundo é fundamentalmente «estar-com-os-outros», configura-se em diversas experiências que vão desde a convivialidade, simplesmente entendida como abertura dialógica recíproca, à tradicional relação professor-aluno:

A interação que estabeleço com os meus alunos é fundamental para os conhecer de modo a levar-lhe os conhecimentos da minha disciplina de forma agradável, solta, mas sólida e coerente. Preocupo-me com o desenvolvimento dos alunos na sua vertente académica, mas também relacional e comunicacional (E4).

Pensamos que é assim que cada ser humano descobre o *outro* como ser analógico, próximo ou distante, porém sempre coexistente, individualizado ou em grupo, potencial limitador da sua liberdade, do seu projeto, numa experiência de alteridade dialógica. A relação e a comunicação interindividual com os alunos parecem ser muito valorizadas.

Gosto de manter uma boa relação com os meus alunos e quando isso acontece, o que é frequente [risos], torna-se muito gratificante. Gosto de me relacionar bem com todos alunos e, apesar de estarmos neste nível de ensino, penso que a questão dos afetos ainda é relevante. A relação que estabeleço com os meus alunos é uma relação de proximidade e de confiança”(E3).

A ação educativa permite a abertura do sujeito ao devir e à relação enquanto forma de despertar para a solidariedade e para com o destino da humanidade. Compreender-se-á, pois, que a ação educativa, como processo intersubjetivo, é das ações humanas mais difíceis, uma vez que não deriva da demonstração, deriva, sim, essencialmente, de um despertar e de sensibilização.

Os docentes têm o dever de mostrar (não de demonstrar) que toda a ação individual ou coletiva supõe compromissos, mesmo quando não se tem consciência disso:

Educar consiste em oferecer e transmitir um modo de viver e de entender a vida. A escola enquanto organização deve ser, por isso, uma comunidade em que se vivem os valores que são transmitidos como formas de viver e de entender a vida às

gerações mais jovens. É esse, na minha opinião, o grande compromisso da escola! (E8).

A escola, como meio privilegiado de educar para a constituição do indivíduo como pessoa, contribui decisivamente para a formação do mundo pessoal do indivíduo através da constituição de um mundo de significações. Para tal, a escola deve assumir-se como uma escola com uma identidade própria, com “rosto” – expressão de Isabel Batista (2005) – para que seja verdadeiro lugar de aprendizagem, de encontro, e aberta ao meio onde está inserida. Alguns professores percebem o seu trabalho como um conjunto de práticas mais ou menos uniformes e, simultaneamente, consideram que as práticas pedagógicas devem ser flexíveis a fim de responder adequadamente à diversidade e ao inesperado das situações educativas (75%) dos entrevistados. Um dos sujeitos refere, mesmo, a impossibilidade de encontrar *modelos únicos* (E6):

Não há receitas para como atuar em determinadas situações. Muitas vezes, é uma questão de bom senso e acho que, às vezes, pensamos que atuamos por intuição (E8).

A natureza específica do trabalho docente parece nascer desta particular vinculação do professor à sua *praxis* e do facto de estar com pessoas em construção. Com efeito, a natureza formativa parece ser uma dimensão essencial a privilegiar pelos professores. As finalidades de que falam os professores manifestam um intuito mais formativo do que informativo, o que nos leva a pensar que a conceção de ensino adotada vai além da função de transmissão de um currículo específico, assumindo-se como formadora de personalidades, mediante um conjunto de valores que se propõe veicular. Os professores preocupam-se, naturalmente, com a promoção do progresso pessoal dos alunos, com o desenvolvimento da autonomia e do espírito crítico:

Devemos formar pessoas que estejam abertas a discutir todo o tipo de ideias sobre as grandes questões. É preciso levar os alunos a pensar e a discutir sobre coisas diferentes (E4).

O desenvolvimento da autonomia e do espírito crítico dos alunos envolve despertar neles o gosto pelo debate de ideias, numa atitude de aceitação de perspetivas diferentes como ponto de partida da argumentação:

Na minha ótica, formar os alunos enquanto sujeitos capazes seria o melhor legado da escola, tentar que eles se venham a tornar críticos, autónomos, interventivos, capazes de se movimentarem num mundo em constante mudança (E8).

A educação comporta, neste sentido, quer uma vertente de transmissão de conhecimentos e de valores, quer uma vertente integradora ao facilitar a aquisição das normas sociais aos alunos. A complexidade do trabalho dos professores envolve juízos e decisões permeadas por dilemas pedagógicos e éticos que requerem conhecimento, culturas profissionais de reflexividade e investigação. Que desafios se colocam aos professores se atuarem e se assumirem como intelectuais?

2.4. Os professores e os processos de mudança e de inovação

Um olhar atento e crítico aos discursos dos sujeitos que participaram no nosso estudo descobre um mundo profissional que se desenha e move entre o individual e o coletivo, entre múltiplos contextos de diversidade e que se confronta, em simultâneo, com forças de renovação, mudança e inovação *versus* conservadorismo e inatividade, fruto talvez de uma perda de sentido e de rumo profissional, que terá conduzido a um individualismo tendencialmente anómico e ao desencanto de alguns docentes (Sanches, 2002). Independentemente deste conservadorismo e inatividade, percebemos que aos professores tem vindo a ser atribuído um papel determinante na construção da mudança educacional e curricular, quer se trate de inovações planificadas pelo poder central, quer de propostas com carácter mais descentralizado ou que emergem das escolas e dos seus contextos. De facto, “independentemente de quão nobres, sofisticadas ou brilhantes possam ser as propostas de mudança e de aperfeiçoamento, elas nada representam se os professores não as adotarem nas suas próprias salas de aula e não as traduzirem numa prática profissional efetiva” (Fullan & Hargreaves, 2000: 29).

Parece, pois, existir um certo consenso em relação à ideia de que os professores são peças centrais na construção da inovação e da mudança em educação.

Também os nossos entrevistados se veem como agentes criativos geradores de ações inovadoras e promotoras do sucesso da educação e 62.5% como agentes promotores de mudança. No entanto, 37.5% dos professores oferece alguma resistência à mudança, justificando, dizendo que a mudança implica que nos distanciemos do *habitus* que nos constitui e nos separemos desses modos de sentir, pensar e agir. A mudança imposta tende a produzir ambivalência e dificuldade para partilhar o sentido da ação e o pressuposto é que o sentido da mudança deve ser partilhado pelos professores. Além disso, qualquer mudança envolve incerteza e insegurança e nenhuma dessas manifestações é reconhecida pelas reformas, o que poderá levar muitos professores a resistir à mudança.

Através dos testemunhos que iremos apresentando, veremos confirmadas estas afirmações. Para já, olhemos o quadro da subcategoria relativa à mudança e à inovação educacional.

Quadro 14 – Os professores agentes de inovação e de mudança

Subcategorias	Inferências	Referências
B6 – Recetividade à inovação e à mudança.	Os professores estão recetivos à inovação e à mudança.	75%
B7 – Os professores como agentes de mudança e de inovação.	Os professores consideram-se agentes promotores de mudança e de inovação.	62.5%
B8 – Resistência à mudança.	A resistência à mudança resulta da alteração de hábitos e de rotinas instaladas. Não há consequências práticas.	37.5%
B9 – A mudança como intensificadora do trabalho docente.	Os processos de mudança e inovação intensificam o trabalho dos professores.	37.5%

Fonte: Entrevistas aos professores 1.º CEB e Ensino Secundário.

Os professores são, de um modo geral, recetivos à mudança (75%), embora reconheçam que a novidade, o novo, traga algum receio:

Na minha perspectiva, os professores devem estar recetivos à mudança, porque vivemos tempos incertos e há que saber educar para a mudança. Mas para isso, o professor tem que estar recetivo e preparado para a mudança para que o novo não intimide (E1).

Penso que os professores consideram a mudança importante, mas o desconhecido traz um certo receio. Contudo, a mudança é sempre bem-vinda, sobretudo se a mudança servir para melhorar o sistema de ensino (E8).

Nós posicionamo-nos ao lado dos professores que dizem ser uma peça central na construção da mudança nas escolas e na melhoria da educação (62.5%). É também elucidativa a declaração que se segue:

Na minha modesta opinião, acho que nenhuma mudança ou reforma chegará a “bom porto” sem o comprometimento dos professores (E1).

Na verdade, ao consideramos que a mudança e a inovação configuram projetos complexos e exigentes, pensamos não ser possível ignorar quer os atores que protagonizarão esses projetos, quer os contextos e os particularismos desses mesmos contextos. Sabe-se que as inovações propostas do exterior têm pouco impacto e, no caso, em que provocam alterações ou mudanças, estas, são pouco duradouras, pois não corresponderam a uma incorporação dos princípios que as norteavam (Leite, 2002a: 97). Com efeito, a inovação e a mudança em educação só são possíveis com a implicação e o envolvimento de todos os que nela intervenham e dela beneficiem, na linha de um paradigma de ação coletiva e das culturas colaborativas presentes na escola. Disso mesmo nos dá conta o testemunho de um professor participante neste estudo:

“Eu não tenho dúvidas de que a inovação e a mudança só poderão acontecer com a envolvimento dos professores. Caso contrário, todas as mudanças estarão condenadas ao fracasso”(E5).

É tempo para voltar a lembrar Paulo Freire quando diz que “não se pode mudar a cara da escola por portaria” (Freire, 1979: 25). Os professores entrevistados têm,

naturalmente, uma ideia formada sobre esta matéria e são bastante consistentes quando referem que sem os professores e a sua participação e implicação nenhuma mudança se concretizará nem nenhum processo de inovação de desenvolverá. Pelo menos, é o que deduzimos dos discursos proferidos por alguns participantes neste estudo:

Na minha opinião os professores são fundamentais para se implementar uma qualquer mudança, por mais pequenina que seja, mas para isso têm que aderir incondicionalmente à mudança e aos riscos que poderão advir desse processo (E3).

Cruzando estas declarações com os dados obtidos através do questionário, percebemos que 78.98% dos professores pensa que os processos de inovação e/ou mudança apenas serão concretizados com o seu envolvimento e participação⁹¹. Não deixa de ser significativo que 49.21% dos professores considere que os processos de inovação e/ou de mudança deveriam depender da Administração Central em articulação com as escolas⁹² e apenas 15.87% diz que deveriam ser apenas da competência do poder central⁹³.

Nesta linha de pensamento, somos de opinião que a participação ativa dos docentes em processos de mudança e de inovação constitui uma via para a melhoria da aprendizagem porquanto proporciona, na linha do pensamento de Freire (1996) de defesa da dimensão *dialógica da educação*, o desenvolvimento de competências de reflexão e de problematização das situações sociais e educacionais reais. Nestas circunstâncias, o diálogo com o poder central impõe-se como um dever, mas também como um direito. A citação seguinte permite-nos fazer esta dedução:

Muito francamente, eu acho que o poder central despreza a capacidade de os professores encetarem por si só processos de mudança e de inovação. Desprezam, igualmente, o conhecimento e as competências dos professores na análise crítica dos processos das reformas e dos seus objetivos (E5).

Sobre esta matéria, ousamos sustentar que o sistema de ensino português, assente numa lógica educacional e de organização *top-down*, defende modos de controlo das

⁹¹ Fonte: Parte III do Questionário, *item* 19, afirmação 11, Anexo I.

⁹² Fonte: Parte III do Questionário, *item* 19, afirmação 21, Anexo I.

⁹³ Fonte: Parte III do Questionário, *item* 19, afirmação 14, Anexo I.

escolas e do trabalho dos professores que lhes deixa apenas o papel de cumprir o que pelos órgãos do Ministério da Educação é prescrito. Daí a descrença generalizada no poder das diversas reformas decretadas e a falência dos sucessivos programas destinados a melhorar a eficácia da escola. Percebemos agora melhor por que 37.5% dos professores entrevistados seja resistente à mudança. A declaração seguinte também ilustra esta ideia:

Não me peça para acreditar na mudança. Não se leva nenhuma reforma a sério e até ao fim. Nunca se faz a sua avaliação e, além disso, algumas são completamente descontextualizadas e sem sentido (E8).

Alguns professores veem, de facto, com ceticismo a eficácia das mudanças por não encontrarem grande adequação entre a reforma e as necessidades locais da escola e os problemas que surgem diariamente (37.5%). Pode-se observar que estes professores entendem a mudança como formas de intensificação (Hargreaves, 1998) do seu trabalho profissional, em cada reforma, ampliado sob a retórica da nova profissionalidade docente. De facto, 37.5% dos professores diz que a mudança vem intensificar o trabalho docente:

Há muitos colegas que encaram os processos de mudança na escola como mais trabalho, que não tem consequências a nível prático e recusam-nos simplesmente (E5).

Através dos discursos dos professores, percebemos que a formação de professores se afigura muito importante para mudar formas rotineiras e estereotipadas de estar na profissão. A formação “[...] deverá contemplar não apenas as necessidades objetivas resultantes dos processos de mudança e de inovação, mas, também, as necessidades subjetivas, sentidas pelos professores” (Martins & Pardal, 2005: 12), na medida em que haverá nenhuma mudança significativa se os professores não se tornarem mais permeáveis e imbricados. Neste sentido, os professores entrevistados acreditam que a formação poderá ajudar a mudar modos de pensar e de estar:

Os professores têm que estar preparados para gerir e lidar com a mudança e não assumirem a postura do «Velho do Restelo». Sei que mudar em termos

profissionais também implica mudanças com a vida pessoal, por isso, na minha opinião, muitos professores se mostram resistentes à mudança (E7).

Sabemos que o discurso do poder central e da sua administração afirma que a mudança encerra muitas possibilidades e fala da escola como uma organização autónoma, capaz de resolver os problemas sociais com que se defronta, bem como capaz de contribuir para as necessidades de modernização económica e tecnológica. Que relação podemos encontrar entre o discurso oficial e as narrativas dos professores?

Citamos, a título de exemplo, o testemunho de um professor:

Não me parece que haja correspondência entre as mudanças que a tutela pretende fazer e aquelas que são necessárias. As mudanças que podemos fazer nas escolas são mínimas e contextualizadas. Reproduzem apenas efeitos imediatos, mas contextualizados. Nas grandes mudanças, nas que produzem ruturas, os professores não são tidos nem achados (E5).

Pelos discursos dos nossos participantes, percebemos que a resistência à mudança advém do facto de lhe estar subjacente uma lógica de competitividade e de eficácia. Parece que o objetivo central da mudança nas escolas é o da eficácia organizacional, independentemente dos interesses e motivações dos atores organizacionais. É contra esta conceção racional das organizações escolares, em que a ação organizacional é norteada por objetivos e metas, que os nossos participantes se opõem. Vejamos o que pensam alguns dos professores entrevistados:

O que está por detrás da mudança que o poder central tenta levar a cabo é a lógica da eficácia e da eficiência, ou seja, é a lógica dos resultados. É apenas nos resultados que a ênfase se coloca. Por este motivo, só posso adotar uma postura crítica (E6).

Quando nos pedem para inovar e para mudar o que já se faz por rotina, as coisas não fluem tão bem. Penso que essa necessidade deverá nascer da nossa própria vontade (E7).

A inovação instituinte ou praticada constrói-se em função de uma criatividade e de uma inspiração imprescindíveis a uma ação educativa, que se deseja e quer transformante. Inovar, então, supõe-se atravessado e estruturado por uma ideologia que ultrapassa a vontade de mudança, que ultrapassa a mera sintaxe retórica e as dificuldades decorrentes da presença paradigmática dominante, tal como defende (Santos, 2000). As inovações que adivinhamos próximas materializam-se pelo reconhecimento de formas alternativas de saberes e experiências, que imbricam objetividade e subjetividade, senso comum e ciência, teoria e prática, anulando dicotomias e procurando gerar novos conhecimentos mediante novas práticas. Essas inovações, entendidas como “ruptura paradigmática, exigem dos professores reconfiguração de saberes e favorecem o reconhecimento da necessidade de trabalhar no sentido de transformar a inquietude em energia emancipatória” (Santos, 2000: 346). Contudo, a crítica ao modelo dominante nem sempre tem encontrado energias capazes de fazer vigorar uma perspectiva emancipatória. De facto, é preciso congregiar vontades e partilhar objetivos para levar a cabo qualquer processo de mudança ou de inovação. É o que depreendemos das palavras de uma professora entrevistada:

[...] mas, pensando bem, se fôssemos mais críticos ao que nos vão impondo de cima e se fôssemos mais solidários uns com os outros, talvez conseguíssemos mudar alguma coisa (E8).

Na nossa opinião, os docentes deverão ser ouvidos sob pena de qualquer mudança fracassar, pois “o que se tem de mudar, não se pode prescrever, porque as mudanças, na prática, dependem do que pensam os professores” (Leite & Lopes, 2007: 20). Como admite Bolívar (2007), se nas escolas, em lugar de estratégias burocráticas, verticais ou racionais da mudança, se favorecer a emergência de dinâmicas autónomas de mudança que possam desenvolver o protagonismo dos agentes, talvez as reformas e inovações tenham um maior grau de permanência. Também um dos professores entrevistados refere que deveria ser dada aos professores a possibilidade de propor mudanças quer a nível organizacional, quer a nível pedagógico e curricular:

Os professores são os primeiros a ser confrontados com a mudança, uma vez que estão permanentemente em contacto com o mundo social sempre que, por sua vez,

está também sempre em mudança. De facto, a sociedade está sempre em mutação e isso reflete-se na relação que estabelece com a escola. Ninguém melhor que os professores está preparado para perceber o que é melhor para os seus alunos, para desenvolver projetos inovadores, para mudar! (E5).

Perante o exposto, consideramos que se torna necessário “um novo paradigma capaz de focalizar a política educativa [...], mudar as ânsias dos políticos e administradores, obcecados em desenhar controlos, por outras que se centrem a desenvolver as capacidades das escolas e dos professores para que sejam responsáveis pela aprendizagem e tomem em consideração as necessidades dos estudantes e as preocupações da comunidade” (Darling-Hammond, 2006: 44). Este novo paradigma baseia-se no conhecimento de como as escolas melhoram, ou seja, no conhecimento do seu mundo interno e de como ele se relaciona com o mundo externo⁹⁴. Nesta perspetiva, a mudança resultaria do “modo coletivo”, implicando os próprios professores na procura dos seus objetivos de desenvolvimento e de melhoria. A escola constituir-se-ia, assim, na unidade básica da mudança, contexto de formação e inovação, tal como defende Bolívar (2007).

Como nos dizia uma professora, para que as escolas e os professores sejam capazes de encetar processos de mudança, precisam de maior poder político, maior visibilidade social, construção de lugares e tempos de partilha e de reflexão nas escolas, abandonando a cultura do individualismo e do isolamento. Vejamos o que nos relatou a referida professora:

Na minha opinião as escolas necessitam de ter poder, ou seja, de ter a possibilidade legal de mudar quando for necessário e o que melhor se adequar ao contexto onde estão inseridas. Mas, para que tal seja possível, as escolas precisam de ter mais poder, isto é, era preciso ter mais autonomia. Penso, ainda, que seria necessário mudar a maneira de estar nas escolas, isto é, abrimo-nos aos outros e trabalharmos em grupo (E6).

⁹⁴ Na opinião de Amélia Lopes (2007), é assim que reflexões sobre política educativa têm em conta que a mudança nas escolas é, no seu núcleo, uma mudança de identidade e, portanto, das formas subjetivas de ler, representar e conceber as mudanças. É por este motivo que Bolívar (2007) fala em desenvolver-se uma “fenomenologia da mudança educativa”, cujo tema central de investigação seria “compreender os processos de reconstrução, redefinição e filtragem que uma inovação sofre até ser posta em prática, num processo de «adaptação mútua» e de mediação entre duas culturas”.

Contudo, os professores questionam-se sobre esta possibilidade, reconhecendo que o nosso sistema de ensino é muito centralizado e, por isso, a autonomia apenas se encontra na legislação:

A autonomia existe na legislação e tem sido apanágio de muitas equipas do Ministério da Educação, mas apenas em termos de discurso, não na prática e tudo está centralizado no Ministério da Educação (E6).

As reformas educacionais mostram que “em vez de as reformas mudarem as escolas, foram as escolas que mudaram as reformas” (Barroso, 2005b: 174), o que significa, na nossa perspetiva, que os professores conseguem, efetivamente, protagonizar processos de mudança. Esta dinâmica que é possível imprimir nas escolas consubstancia um processo de autocriação que leva os professores a definir e a participar em novas estratégias de ação.

Este processo de autocriação insere-se no que José Alberto Correia entende por “inovação instituinte”, definindo-a como “imprevista e singular” e que se gera “no conflito mais ou menos aberto com a inovação instituída, isto é, com a reforma que resulta do exercício do poder instituído de que dispõe o planificador e o legislador, ela tende, de facto, a disputar à inovação instituída um espaço de decisão no próprio terreno em que esta se afirma e, em última análise, se decide: o terreno na prática da reforma” (Correia, 1989: 37). Não é, portanto, possível ignorar as dimensões informais e locais presentes num processo de inovação, ou as “respostas periféricas” (Correia, 1989: 37). Nesta dinâmica conflitual, entre o instituído e o instituinte, é que reside a possibilidade de gerar a heterogeneização do sistema e a possibilidade de a escola ultrapassar o seu estatuto de simples executante e realizar na prática a ideologia participativa normalmente implícita nos subjetivos explicitados da inovação (Correia, 1989).

Perante o que foi dito, defendemos que os professores têm uma ação importante nos processos de inovação e de mudança, situando-se como profissionais reflexivos e críticos das situações e dos problemas com que se defrontam. Defendemos, ainda, que a mudança em educação só é possível com a implicação e o envolvimento de todos os que nela intervenham e dela beneficiem, na linha de um paradigma de ação coletiva e das culturas colaborativas (Lima, 2000; Hargreaves, 1998) presentes nas nossas escolas.

3. As culturas docentes⁹⁵

3.1. As relações que os professores estabelecem entre si

Pretendíamos saber como é que os professores enfrentam as condições de trabalho das suas organizações, respondendo às múltiplas exigências que lhes são colocadas. A análise desta questão remeteu-nos para o tipo de relações profissionais que os professores mantêm entre si e de que maneira esse tipo de interação poderá contribuir para encontrar novos sentidos para a profissão docente.

As culturas docentes integram “conjuntos de valores, representações e normas [...], modos de ação e padrões de interações” (Lima, 2000: 64). Por este motivo, consideramos que se trata de uma problemática que não poderá ser abordada como uma questão meramente técnica, uma vez que obriga a problematizar quer os diferentes tipos de poder que se estabelecem nas escolas quer o fundamento dos mesmos. É uma problemática que não libertará os professores de enfrentar os desafios profissionais. Embora não se podendo estabelecer uma relação de causalidade direta entre a natureza das interações profissionais que os professores estabelecem entre si e os tipos de racionalidades – meritocrática e democrática – é possível, no entanto, delinear alguns dos sentidos das interações que se verificam entre os professores e as opções que permitem configurar a sua ação como profissionais. O tipo de relações profissionais que os professores mantêm entre si poderão, na nossa opinião, contribuir para a (re)definição da profissão docente.

Na perspetiva de Mónica Thurler (2001), as relações que os professores estabelecem entre si afirmam-se em função de duas categorias que permitem apreender os processos de interação profissional no seio da classe docente. A primeira categoria corresponde àquela que a autora designa por “individualismo puro e firme” (Thurler, 2001: 69), por parte dos professores. O individualismo, como refere, “oferece aos professores uma esfera quase “privada” que constitui uma proteção bem-vinda e, às vezes, vital contra os julgamentos e as intervenções vindas de fora” (Thurler, 2001: 62), sendo aparentemente uma opção dominante do ponto de vista da cultura profissional docente. A segunda categoria tende a exprimir modos de interação profissional que valorizam, pelo menos ao

⁹⁵ As Culturas Docentes constituem o terceiro domínio de investigação. As relações que os professores estabelecem entre si permitem-nos perceber os processos e interação profissional na classe docente e afirmam-se em função de dois tipos de dimensões: o individualismo e a colegialidade docente. Estas duas dimensões constituirão, portanto, as subcategorias sobre as quais nos iremos debruçar.

nível da retórica, a “cooperação profissional” (Thurler, 2001: 69) como modo de interação a privilegiar.

Numa linha de reflexão similar encontra-se o contributo de Andy Hargreaves que não só reconhece e reflete sobre o individualismo docente, como confronta as “culturas de colaboração” (1998: 216) com a “colegialidade artificial” (1998: 216) e também com as intervenções que exemplificando a “balcanização do ensino” (1998: 239) exprimem todo o tipo de “colaboração que divide” (1998: 239.). Tendo em conta os autores referenciados, bem como e as opiniões dos professores, é possível apresentar algumas ideias nucleares relacionadas com a problemática das relações profissionais que os professores estabelecem entre si. Começamos, pois, por abordar a questão do individualismo e isolamento docente.

Quadro 15 – O individualismo e o isolamento docente

Subcategorias	Inferências	Referências
C1 – O individualismo e o isolamento docente	Os professores preferem trabalhar sozinhos.	62.5%

Fonte: Entrevistas aos professores 1.º CEB e Ensino Secundário.

Consideramos ser importante esclarecer o que designamos por individualismo não é algo que possa ser definido de forma unívoca nem descontextualizada. Mónica Thurler (2001: 62) define este tipo de individualismo como uma opção dominante do ponto de vista da cultura profissional docente quer pelo modo como “oferece aos professores uma esfera quase «privada» que constitui uma proteção bem-vinda e, às vezes, vital contra julgamentos e as intervenções vindas de fora” (Thurler, 2001: 62), quer pelo grau de congruência que é possível estabelecer entre a cultura profissional que o individualismo possibilita e o modo de trabalho pedagógico que o paradigma da instrução estimula.

De facto, a grande maioria dos docentes que tivemos oportunidade de entrevistar – 62,5% – refere que prefere o individualismo, preservando-se quer da ação interpelativa, quer do olhar intrometido e crítico dos seus pares. São esclarecedores os testemunhos que obtivemos a esse respeito:

Hoje em dia há muita competitividade na carreira, o que inibe os professores de correrem riscos e de exporem o seu trabalho ao escrutínio dos colegas. Por isso, preferimos trabalhar isoladamente (E2).

Onde me sinto melhor, mais à vontade, é na sala de aula com os meus alunos. Até as palavras fluem com outra lucidez. Aí é o meu refúgio. Eu procuro estabelecer uma boa relação com os alunos e eles compreendem-me. Na escola, o lugar onde me sinto melhor é, sem dúvida, a sala de aula (E7).

José Alberto Correia e Manuel Matos (2001: 99-100) dizem-nos, a propósito, que a sala de aula é subjetivamente percebida como o espaço de exercício de uma especificidade e como um espaço de reencontro com a profissão. Na verdade, a sala de aula constitui um espaço inacessível onde o exercício ilusório da autonomia profissional se faz à custa da invisibilidade do trabalho desenvolvido. É o que se depreende da declaração seguinte:

A sala de aula continua a ser o espaço onde o professor exerce a sua função com autonomia, mas com responsabilidade e ética. Exerce a sua autonomia sem interferências de ninguém, apenas perante os alunos (E2).

Têm razão os autores citados quando afirmam que, apesar da sua sacralização, “a sala de aula já não é um lugar onde seria possível exercer um individualismo profissional construído em solidariedades mecânicas onde cada um seria o depositário de uma missão que o transcende. Ela é um espaço de sobrevivência de um individualismo vivido na solidão e no sofrimento profissional” (Correia & Matos, 2001: 100). O testemunho a seguir é revelador deste individualismo vivido na solidão e no sofrimento profissional:

A sala de aula é onde me sinto melhor, mas ao mesmo tempo sinto-me muito sozinha, porque depois não partilho com os meus colegas as minhas angústias, o receio de falhar, de não me saber fazer compreender [...] penso que está a faltar nas escolas algum espírito de solidariedade (E3).

Cruzando estas declarações com os dados recolhidos através do questionário, percebemos, por um lado, que uma grande percentagem dos professores – 85.71% – considera que o seu trabalho se realiza, predominantemente, na sala de aula⁹⁶. Este aspeto vai ao encontro do que 76.98% dos professores revela⁹⁷: a existência de uma cultura individual, profundamente enraizada na classe docente. Com efeito, os professores optam, com frequência, por culturas de isolamento, referindo que:

“[...] o trabalho docente continua a ser uma tarefa individual e solitária” (E7).

Neste contexto impõe-se a questão: Não será esta uma manifestação de uma determinada cultura docente?

Em alguns casos, o isolamento como cultura profissional é tal que, como diz Perrenoud (2004: 96), pode ensinar-se vinte anos ao lado de um colega sem nunca ter falado com ele sobre pedagogia, sem saber mais das suas práticas do que simples rumores. É verdade que os próprios professores procuram esse isolamento porque lhes confere alguma proteção perante os seus colegas que podem dar conta das suas fragilidades, carências ou defeitos reais ou imaginados (Hargreaves, 1998). O isolamento é revelador não de arrogância ou altivez mas sim de insegurança e hesitação.

A autonomia que os professores dizem ter na sala de aula parece ter fundamento na natureza própria do ensino, em que a ação de ensinar pressupõe e “exprime uma autonomia funcional, pragmática e de “ficção”⁹⁸ (Barroso, 2004: 26). No entanto, pensamos que esta possibilidade permitirá aos professores encontrarem maiores espaços de autonomia para poderem (re)criar novas formas de construção identitária e de conceber e de viver o trabalho docente, assumindo uma pedagogia de compromisso coletivo, de responsabilidade, de criticidade e de reflexividade. Caso contrário, a falta de sentido do trabalho docente pode levar os professores, que se debatem quotidianamente com problemas de grande complexidade técnica, científica, pedagógica e social, no quadro de uma crise global das organizações escolares e de uma enorme dificuldade de afirmação de

⁹⁶ Fonte: Parte III do Questionário, *item* 19, afirmação 3, Anexo I.

⁹⁷ Fonte: Parte III do Questionário, *item*, 19, afirmação 1, Anexo I.

⁹⁸ João Barroso (2004: 50), lembra que em relação à autonomia, esta não se limita a ser uma ficção, é uma mistificação legal mais para legitimar o controlo do Governo do que libertar as escolas e promover a capacidade de decisão dos seus órgãos de gestão. Ora, se a escola portuguesa não dispõe de qualquer autonomia relevante em nenhuma das dimensões, ou se ela é uma “ficção” (Barroso, 2005: 26), os professores, por maioria de razão, tão-pouco beneficiam dela.

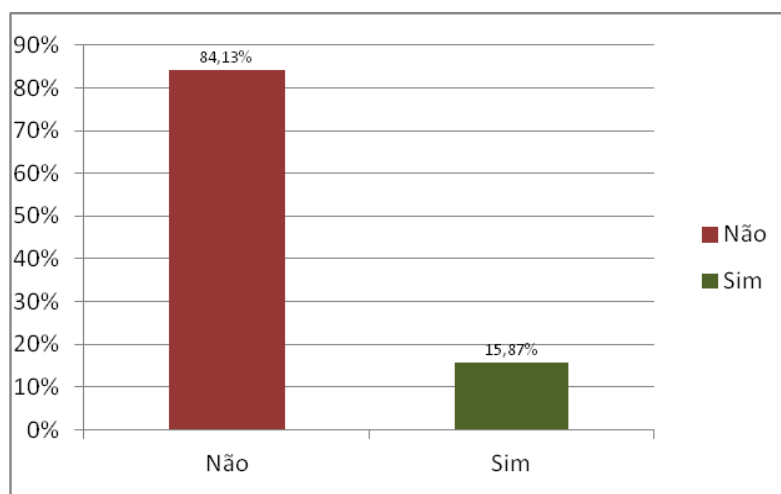
uma imagem social desvalorizada, a viver numa permanente tensão profissional. Nestes termos, poder-se-á afirmar que a assumpção de uma autonomia construída pelos próprios professores contribuirá para uma redefinição da profissão docente.

Perante ao que fomos apresentando parece não haver dúvidas de que o isolamento profissional parece surgir como uma característica inerente à profissão docente, intrinsecamente relacionado com o individualismo dos professores:

A nossa profissão tem uma dimensão individual muito acentuada. Individual e solitária. Poder-se-á partilhar material e delinear algumas estratégias em comum, mas o essencial da ação é individual. As circunstâncias atuais exigem ao professor muito trabalho individual e solitário (E3).

Cruzando estas informações com os dados recolhidos nos questionários, podemos depreender que há, de facto, entre os professores uma forte tendência para trabalharem individualmente. O trabalho entre pares fica reservado para atividades ou tarefas que envolvam a comunidade educativa e que sejam direcionadas para o bem geral dos alunos. Quando perguntámos se costumam trabalhar com outros colegas, a resposta era claramente negativa. O Gráfico 4 – Trabalho entre pares – documenta o que acabámos de afirmar.

Gráfico 4 – Trabalho entre pares



Fonte: Parte II do Questionário, item 13, Anexo I.

A análise do Gráfico 4 – Trabalho entre pares – permite-nos perceber que a grande maioria dos respondentes ao questionário, 84.13%, diz que prefere trabalhar sozinho e apenas 15.87% prefere trabalhar em grupo.

O individualismo docente constitui, de facto, uma referência incontornável da profissionalidade docente. Na verdade, “torna-se uma opção dominante, pelo modo como oferece aos professores uma esfera quase “privada” que constitui uma proteção bem-vinda e, às vezes, vital contra os julgamentos e as intervenções vindas de fora”, preservando-os da ação interpelativa e do olhar intruso dos colegas, permitindo-lhes ir resolvendo “inúmeros problemas de ensino-aprendizagem nas salas de aula” (Thurler, 2001: 63). Seja na preparação prévia em casa, seja no seu desenvolvimento em sala de aula, o trabalho docente faz-se sem interação ou visibilidade dos pares, continuando a maior parte dos professores “a ensinar sós, por detrás de portas fechadas, no ambiente autocontido e isolado nas salas de aula” (Hargreaves, 1998: 185).

Se recorrermos à tabela original, onde estão discriminados os dados relativos aos dois níveis de ensino, depreende-se que são os professores do 1.º CEB que preferem trabalhar mais em grupo, com os seus pares. Vejamos a referida tabela.

Tabela 2 – Trabalho entre pares

Opção	1.º CEB	Ensino Secundário	Total da Amostra
Não	5.56%	23.61%	15.87%
Sim	94.44%	76.39%	84.13%

Fonte: Parte II do Questionário, *item* 13, Anexo I.

A proporção de professores que desenvolve trabalho entre pares, como se observa, é superior entre os professores do 1.º CEB – 94.44% – relativamente aos do ensino secundário, que se situa nos 76.39%. A diferença na distribuição das variáveis é, estatisticamente significativa, por isso, gostaríamos de tentar explicar a diferença existente entre o 1.º CEB e o Ensino Secundário. Uma explicação para este fenómeno talvez resida na dispersão geográfica das escolas primárias, nomeadamente nas zonas interiores, que provocou durante décadas a fragmentação e a insularização da escola e, em consequência, o isolamento dos professores. Cada escola viveu como se fosse uma ilha, tornando-se autossuficiente, em termos curriculares e pedagógicos; o ensino primário era um “arquipélago, mas sem meios de comunicação entre as ilhas” (Formosinho & Machado,

1998). No entanto, a evolução da sociedade, a progressiva emigração interna das populações das aldeias, dos contextos rurais para as vilas e cidades, veio colocar um desafio a uma rede escolar dispersa. Por isso, as políticas educativas optam por fazer grandes agrupamentos escolares para reorganizar o ensino primário e redimensionar as escolas primárias⁹⁹.

O modelo da escola unitária parece estar a desaparecer e a imagem do ensino primário deixou de estar ligada ao professor da aldeia, na sua sala-escola. Com a integração da educação pré-escolar, o ensino primário deixou de ser o ciclo único do ensino básico e passou a ser um ciclo intermédio na educação básica. Segundo Formosinho e Machado (1998) esta transformação obrigou o ensino primário a colocar no centro das suas preocupações a problemática das transições, quer da transição da educação pré-escolar para o ensino primário, quer a transição do ensino primário para o ciclo seguinte.

Os agrupamentos verticais de escolas constituíram uma alternativa organizacional às escolas primárias e, por este motivo, talvez os professores do 1.º ciclo sintam mais necessidade de passar mais tempo na escola, de partilhar saberes e experiências, de construir material didático, de elaborar fichas de trabalho e de avaliação e, sobretudo, de refletir em conjunto. A afirmação de um professor entrevistado é, nesse sentido, paradigmática:

Também devo dizer que a organização dos agrupamentos de escola veio proporcionar a realização desse trabalho conjunto e colaborativo, que antes era mais difícil de concretizar quer por razões geográficas quer por estranheza de desenvolver projetos e planificações com outros colegas. Nessa altura, o trabalho era efetivamente solitário. Hoje podemos e devemos inverter essa situação e julgo que estamos a conseguir (E5).

No que concerne ao ensino secundário, o tipo de cultura balcanizada que caracteriza este nível de ensino, devido à sua organização de tipo disciplinar onde os professores se associam a certos colegas formando grupos distintos e separados, por vezes

⁹⁹ As dinâmicas de agrupamento das escolas encontram-se, há mais de uma década, em processo de expansão no terreno, ainda que com ritmos diferentes. Basta lembrar a criação das escolas C+S (Decreto-Lei n.º 46/85, de 22 de fevereiro), da escola básica de nove anos e das escolas básicas integradas (Despacho Conjunto 19/SERE/SEAM/90, de 6 de maio) e a criação dos agrupamentos horizontais e verticais (Despacho n.º 27/97) e, sobretudo, com a publicação do Decreto-Lei n.º 115-A/98.

em competição ou conflito, dá importância e prioridade à ligação de cada um a um grupo de colegas com os quais trabalha mais estreitamente, se passa mais tempo e se sente mais próximo. De facto, como sugere Neto-Mendes, nas escolas secundárias o trabalho docente tem-se pautado por uma matriz individual, sobretudo pelo peso que “a aula” tem no seu desempenho, apesar dos apelos à colaboração que têm preenchido as orientações reformistas dos últimos anos (2004: 123). Na verdade, o trabalho em grupo realiza-se entre professores da mesma disciplina e/ou do mesmo departamento; este tipo de trabalho que pressupõe padrões particulares de interação entre docentes, que consistem em situações nas quais os professores trabalham, não em isolamento, nem com a maior parte dos seus colegas (enquanto escola como um todo), mas antes em subgrupos mais pequenos, vai ao encontro do que Hargreaves (1998: 213) designa por “balcanização”.

Enquanto forma de cultura, a balcanização causa separações entre docentes, prevalecendo, sobretudo, nas escolas secundárias cujos professores trabalham de forma isolada ou em grupos departamentais isolados. O testemunho de um professor do Ensino Secundário a este respeito é deveras elucidativo:

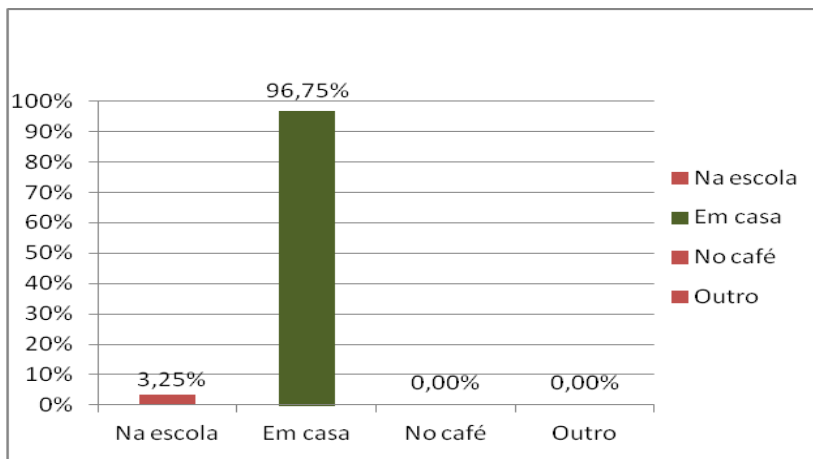
Os professores não têm conhecimento efetivo sobre as práticas de sala de aula e a carga de trabalho dos seus colegas que trabalham noutras áreas de saber, noutras disciplinas, porque raramente trocam impressões, pontos de vista ou experiências com eles. No ensino secundário, os professores seguem naturalmente as linhas divisórias das áreas curriculares segmentadas. As divisões entre os grupos disciplinares são especialmente notórias, tendo muito impacto na vida profissional dos professores (E4).

A cultura dos docentes do ensino secundário permanece balcanizada não só por disciplinas com dificuldades ao nível comunicacional, mas igualmente afetada por uma cultura de isolamento defensivo, desencorajando uma cultura colegial. O silenciamento da solidão e do sofrimento ético e organizacional marca, inevitavelmente, o trabalho destes professores.

Com o gráfico 5 – Local de preparação de aulas – que elaborámos a partir das respostas ao questionário, documentamos, mais uma vez, a preferência dos professores em trabalhar individualmente e isoladamente. Não podemos deixar de sublinhar que o local

preferido para a preparação das suas aulas é em casa – 96.75%. Uma percentagem muito reduzida prepara as aulas na escola – 3.25% – e nenhum dos professores prepara as aulas no café ou noutra espaço.

Gráfico 5 – Local de preparação de aula



Fonte: Parte II do Questionário, *item* 11, Anexo I.

Estes resultados obtidos através dos questionários vão ao encontro do que inferimos das entrevistas, isto é, que 96.5% dos professores planifica as suas tarefas e atividades em casa, sozinhos. Tarefas que, na nossa opinião, exigem mais concentração, como a preparação de aulas, a elaboração e correção de testes e a autorreflexão acerca do modo como desenvolveram o seu trabalho, bem como a possibilidade de o melhorar. A afirmação seguinte documenta claramente o que se está a atestar:

A reflexão sobre o trabalho que desenvolvo na escola é feita individualmente, em casa, quando estou a preparar as aulas para o dia seguinte. Preciso de estar concentrada. Analiso o que correu bem e menos bem. Preparo as aulas e seleciono o material individualmente, em casa (E3).

A casa, lugar privado e íntimo, constitui um espaço de consagração do individualismo profissional, vivido na solidão. Poderá ser exagerada esta afirmação, todavia, certo é que a solidão que os professores sentem, promove “a gestão dos silêncios, mais do que a regulação da palavra” (Correia & Matos, 2001: 100). No entanto, sendo a

casa parte da esfera privada dos professores, foi invadida por tempo e tarefas profissionais. Como relata uma professora entrevistada:

Sou sincera, eu sinto-me melhor a trabalhar sozinha, na minha casa, porque estou mais sossegada [...], mas não me importava de ter um gabinete na escola (risos), entrar na escola às nove horas e sair às seis da tarde e não trazer trabalho para fazer em casa. Era uma enorme felicidade! (E6).

A esfera pública e a privada desembarcam uma na outra, reconceptualizando as intimidades, a privacidade, a domesticidade. São espaços quase indiferenciados, o que pode sugerir um modo singular de revelar a própria identidade dos professores e a forma de encarar a profissão:

Levo sempre trabalho para realizar em casa. Parece que não consigo desligar-me da escola (E7).

O individualismo tende a ser abordado como uma resposta no âmbito de uma dada organização do local de trabalho, tal como sublinha Hargreaves (1998). Trata-se de romper com uma perspetiva em que o individualismo é entendido como um défice psicológico (Hargreaves, 1998), para se afirmar, antes, uma perspetiva em que o individualismo tende a ser abordado como uma resposta no âmbito de uma dada organização do local de trabalho. Esta ideia é claramente explicitada por uma das professoras inquiridas:

De facto, há escolas que consagram esse tempo nos horários dos professores para que eles possam desenvolver um trabalho em grupo, mas eu não tenho essa experiência. A minha escola não tem isso e, portanto, não tenho essa prática (E6).

O individualismo docente, como defende Hargreaves (1998: 191), numa perspetiva tradicional é visto como uma “fraqueza pessoal” dos professores, mas atualmente tende a ser encarado “mais como uma economia racional do esforço” ou como uma das consequências possíveis da inserção dos professores em contextos de trabalho que os pressionam e constroem, obrigando-os a promover uma organização cuidada das suas

prioridades profissionais (Hargreaves, 1998) e, simultaneamente, quando promovem o isolamento dos professores “enquanto facto físico, embutido na arquitetura tradicional das escolas e nas suas configurações celulares da organização separada das salas de aula” (Hargreaves 1998: 191). As declarações seguintes espelham também esta ideia:

Na minha escola não há nem tempos nem espaços para os professores se encontrarem e discutirem os problemas que vão surgindo quer a nível pedagógico, quer a nível comportamental. Se há problemas resolvo-os sozinha. Depois, quando há reunião de departamento, onde os poderia pôr para reflexão, aqueles problemas já foram resolvidos e perderam a sua importância (E3).

Os professores, na minha escola, não têm o hábito de trabalhar em conjunto. Trabalham de forma individual e individualista, de forma que quem tem uma boa ideia, guarda-a para si, porque os obrigam a ser assim (E7).

Hargreaves (1998) é categórico quando afirma que os desincentivos à colaboração têm as suas raízes num sistema dominado por princípios de racionalidade burocrática que sufoca as iniciativas e não oferece matéria para colaborar. Admite-se que este tipo de racionalidade possa ser mais securizante e, por isso, mais apelativa para os professores, sobretudo, se a opção recai num modelo que não ousa pôr em causa nem questiona os seus pressupostos conceptuais e praxiológicos.

A pressão que a lógica gestionária tem exercido sobre o trabalho docente conduziu-o a uma definição estruturada em torno de noções da organização, da gestão, da qualidade ou da eficácia, para além de ter contribuído para a desagregação das relações profissionais entre docentes. Apesar desta evidência e do facto de a partilha e as culturas colaborativas não se imporem por via administrativa ou por decisão superior, elas vão acontecendo nas nossas escolas. É o que nos relata também um docente do 1.º ciclo:

O trabalho dos professores tem vindo a evoluir no sentido de o tornar cada vez mais participativo, mais cooperativo, extraindo das experiências individuais as bases para a melhoria da prática pedagógica. Neste agrupamento e neste ciclo, diria que todos procuram contribuir para a resolução das dificuldades que os

alunos apresentam, com contributos importantes que possam ajudar a solucionar os casos em que se sentem incapazes de dar a resposta mais adequada. As soluções participativas são sempre as mais frequentes e também as que conseguem apresentar melhores resultados (E5).

A defesa da colegialidade docente recorre, como podemos depreender das palavras proferidas pelo participante anterior, a uma pluralidade de argumentos. De facto, os benefícios intelectuais e profissionais que os professores retiram do contacto com os colegas para discutir ideias sobre as suas práticas e partilhar experiências, o aumento dos níveis de autoeficácia e a melhoria da aprendizagem dos alunos daqueles professores que se envolvem em interações profissionais com os colegas e a aquisição de maior poder de decisão e controlo do trabalho profissional por parte dos professores, são encarados como sendo mais profícuos.

Quadro 16 – A colegialidade docente

Subcategorias	Inferências	Referências
C2 – A colegialidade docente	Os professores desenvolvem trabalho colaborativo quando é necessário.	50%
	A colegialidade pode contribuir para melhorar a prática docente.	62.5%

Fonte: Entrevistas aos professores 1.º CEB e Ensino Secundário.

A dimensão da colaboração parece surgir associada à melhoria do conhecimento profissional e à maior eficácia do desempenho docente. Com efeito, 62.5% dos professores indica que a colegialidade pode, efetivamente, contribuir para melhorar a prática docente:

No 1.º Ciclo, os professores já estão a começar trabalhar de modo colegial. Hoje podemos e devemos inverter a situação de isolamento e de individualismo e julgo que estamos a conseguir (E5).

A construção de docentes solidários é, na verdade, muito positiva uma vez que permite que os professores deixem de depender de especialistas externos – não se está a diabolizar a intervenção dos especialistas mas a valorizar o papel dos professores – e

possam, deste modo, aprender uns com os outros “partilhando e desenvolvendo em conjunto as suas competências” (Hargreaves, 1998: 209). Na perspetiva do autor, esta situação “conduz a uma maior disponibilidade para fazer experiências e para correr riscos e, com estes, a um maior empenhamento dos docentes num aperfeiçoamento contínuo, enquanto parte integrante das suas obrigações profissionais” (Hargreaves, 1998: 209). Importa, pois, compreender que os procedimentos de colaboração não se circunscrevem a “simples trocas de truques e receitas (Thurler, 2001: 82), ainda que a colaboração possa emergir como um dever profissional, pressupondo o concertar de princípios reguladores da ação docente, no contexto organizacional do grupo disciplinar incidindo sobre objetivos curriculares e a avaliação:

Trabalho em equipa para planificar, para elaborar os testes e as fichas de trabalho. Deve haver articulação entre os docentes que lecionam o mesmo nível de escolaridade (E3).

Na esfera dos saberes e da interação, a colegialidade como dever profissional valoriza o trabalho colaborativo, procura posições consensuais e, em última instância, promove a qualidade da escola. Cruzando os testemunhos recolhidos através das entrevistas com os dados obtidos através do questionário, depreendemos que, para 46.03% dos professores, é habitual a troca de informação sobre experiências realizadas em contexto de sala de aula e a permuta de material didático¹⁰⁰.

Contudo, pensamos que a troca de material se faz com mais frequência e que a troca de informações sobre o que acontece em contexto de sala de aula é informal e espontânea. É o que depreendemos do testemunho seguinte:

Realiza-se, sobretudo, um tipo de trabalho individual, mas também acontece o trabalho colaborativo, que se faz na espontaneidade e na informalidade [...]. Sempre que posso partilho os meus materiais com os meus colegas. As coisas são minhas, fui eu que as fiz, apliquei-as e tive o «feedback» porque as utilizei com os meus alunos, mas ao partilhar acabam por não ser minhas (E6).

¹⁰⁰ Fonte: Parte III do Questionário, item 19, afirmação 13, Anexo I.

Parece-nos inevitável uma referência ao papel da sala dos professores. A sala dos professores “[...] é uma espécie de ponto de interseção do coletivo, onde os professores se aliviam da carga individualista que caracteriza a maior parte do tempo que passam na escola (em sala de aula)” (Neto-Mendes, 2004: 125).

Como disse noutra lugar, a sala de professores é um espaço caracterizado pela informalidade e de multifunções, desde a extensão do trabalho pedagógico e administrativo, à alfabetização das novas tecnologias de informação e à troca de experiência e a um espaço de luta pela apropriação de um território e sua afirmação (Neto-Mendes, 1999: 465). Algumas das tarefas que são desempenhadas na sala dos professores foram confirmadas pelos próprios professores nas conversas informais. Mas, a sala dos professores constitui “um espaço simbólico de manutenção de identidade” (Neto-Mendes, 1999: 471), que se constrói na relação com o outro. Também nós tivemos a oportunidade de constatar a informalidade e a importância deste espaço para os professores quando pela primeira vez realizámos uma visita à sala dos professores, acompanhados por um elemento da direção da escola.

A grande questão que nos ocorre colocar agora é a de saber por que é tão difícil introduzir práticas de trabalho colaborativo no ensino. Será pela própria arquitetura das escolas, pela falta de condições físicas? Será pela própria organização curricular, especificamente a disciplinarização do conhecimento?

Eis o que nos diz, a este propósito, uma professora entrevistada:

Eu penso que é difícil realizar um trabalho de colaboração por variadíssimas razões. Uma das razões que eu aponto é a falta de condições nas escolas, a falta de tempo, os extensos programas e a pouca disponibilidade organizacional da escola para constituir espaços de aprendizagem interpares, de troca e de partilha (E8).

Existem, portanto, sinais de contextos de trabalho que colocam o professor na situação de isolamento, a sala de aula “celularizada”. São estas e outras circunstâncias da organização do trabalho docente – espaço físico, tempo, o currículo – que consubstanciam aquilo que Hargreaves (1998) designa de individualismo compulsivo.

As respostas a estas questões não podem limitar-se a uma discussão apenas num registo tecnocrático, mas político-pedagógico, na medida em que requer a assumpção de

opções de caráter ideológico, que são matriciais. Como refere António Nóvoa (2007), não é possível preencher o fosso entre os discursos e as práticas se não houver um campo profissional autónomo, suficientemente rico e aberto, isto é, um espaço conceptual construído por grupos de educadores comprometidos com a pesquisa e a inovação, no qual se discutem ideias sobre o ensino e aprendizagem e se elaboram perspectivas comuns sobre os desafios da formação pessoal, profissional e cívica dos alunos. Esse espaço seria possível com um trabalho colegial e colaborativo:

Dever-se-ia, na minha perspetiva, conceber espaços e tempos onde os docentes pudessem realizar um trabalho verdadeiramente colegial e colaborativo para enfrentar os desafios que a atualidade coloca aos professores (E8).

No entanto, como salientam Ferreira e Oliveira, “[...] sob a aparência de liberdade que tem sido criada [...] emergem novas de controlo que impregnam as subjetividades dos professores e afetam as condições de trabalho, de vida e de convivência nas escolas. A nova cultura da performatividade competitiva gera sentimentos de culpa, incerteza e insegurança ontológica. [...]. Ora essa insegurança tende a gerar uma fantasia encenada para ser vista e avaliada; o espetáculo e a opacidade tendem a sobrepor-se à transparência e à autenticidade” (2007: 142).

Um dos nossos entrevistados reconhece a importância do trabalho colaborativo, mas confirma que há muita competitividade entre docentes, sobretudo desde que foi implementado o processo de avaliação de desempenho docente:

Considero que o trabalho colaborativo é importante e que constitui um aspeto fundamental para o desenvolvimento profissional dos professores. No entanto, devido à grande competição que se gerou nas escolas, por via da avaliação de desempenho docente, esse tipo de trabalho tende a ser cada vez mais desvalorizado (E6).

A problemática da interação entre docentes que os professores estabelecem entre si, enquanto problemática capaz de contribuir para a reflexão acerca da reconfiguração da profissão docente, não dispensa os professores de enfrentar desafios profissionais. Desafios

que se distinguem em função do tipo de interação que os professores adotam, isto é, do individualismo ou da colegialidade; desafios que se distinguem em função quer do tipo de individualismo docente que é possível identificar-se – constrangido, estratégico ou eletivo – quer do tipo de colegialidade que se assume no trabalho que se desenvolve com os outros pares – genuína, artificial ou balcanizada. Se algum elemento novo há a acrescentar à profissionalidade docente, esse elemento seria a valorização da colegialidade profissional, associada a uma prática crítica e reflexiva da atividade profissional.

Importa, pois, escolher entre o individualismo e um novo sentido para a profissão docente que valorize as interações colegiais e a criação de escolas aprendentes, incentivadoras dos níveis mais elevados de atualização profissional dos professores através da ação comunicativa e interativa (Sanches, 2000: 8). Por este motivo, se impôs a discussão e reflexão sobre o modo como as relações entre professores afetam a definição do trabalho docente nas escolas que existem num tempo mais de incertezas do que de promessas (Canário, 2005).

4. A intensificação e complexificação do trabalho docente¹⁰¹

4.1. O “transbordamento” do trabalho docente¹⁰²

Quisemos perceber o que pensam os professores sobre a intensificação e complexificação do trabalho docente.

Sabemos que a crescente importância educativa atribuída à escola, a diversidade de papéis que os professores são chamados a desempenhar, as mudanças cíclicas de natureza curricular que colocam os professores perante novos desafios profissionais, os resultados académicos dos alunos, particularmente no ensino secundário, o aumento da carga horária ou a ausência de um reconhecimento social suficientemente motivador são algumas das razões que se invocam para caracterizar a atividade profissional dos professores e para ser possível falar na intensificação do trabalho docente. Sabemos, igualmente, que no âmbito de um perspectiva meritocrática, o tipo de desafios e de exigências profissionais que se colocam aos professores definem-se, sobretudo, em função do processo de intensificação do seu trabalho, enquanto que numa perspectiva democrática é mais a complexificação do trabalho docente que explica a natureza dessas exigências e desses desafios. Assim, neste espaço de debate, pretendemos discutir a temática do trabalho docente, tendo em conta as duas dimensões, procurando delinear os fatores que contribuem para a sua complexificação e intensificação e, simultaneamente, para a sua redefinição considerando as tendências atuais e a reestruturação das práticas e formas do trabalho.

Todos os professores participantes neste estudo afirmaram que à escola e aos professores são atribuídas demasiadas tarefas, atividades e “missões” (Nóvoa, 2005) que não são específicas do exercício da profissão docente e consideram que a maioria dessas tarefas é de índole administrativo-burocrática.

O Quadro 17 – Tarefas e atividades atribuídas à escola e aos professores – apresenta as inferências que fizemos dos discursos proferidos pelos professores sobre este assunto.

¹⁰¹ A intensificação e complexificação do trabalho docente surge como o quarto domínio de investigação e o “transbordamento” do trabalho docente é a categoria que lhe corresponde. As diversas subcategorias surgem em forma de quadro com as respetivas inferências e referências.

¹⁰² Expressão de António Nóvoa (2005). *Evidentemente. Histórias da Educação*. Porto: Edições ASA.

Quadro 17 – Tarefas e atividades atribuídas à escola e aos professores

Subcategorias	Inferências	Referências
D1 – Tarefas e atividades atribuídas aos professores	À escola e aos professores foram atribuídas uma infinidade de tarefas e atividades.	100%
	A burocracia caracteriza o trabalho docente.	87.5%

Fonte: Entrevistas aos professores 1.º CEB e Ensino Secundário.

As escolas são hoje chamadas a assumir funções mais amplas nas sociedades contemporâneas. De facto, a escola, ao longo do século XX, viu acumular as suas missões e conteúdos “numa espécie de transbordamento que a levou a assumir uma infinidade de tarefas. [...] sempre com a certeza da sua capacidade de regenerar, de salvar ou de reparar a sociedade” (Nóvoa, 2005: 15), despojando-se da especificidade de uma educação escolar, ou seja, da sua essência, da aprendizagem dos alunos. A “escola não pode tudo” – diz Nóvoa (2005) – e não pode suprir a ausência de outras instâncias económicas, sociais, políticas e familiares no processo de educar as gerações mais novas. É elucidativo o que afirmam os professores a propósito da natureza dos problemas que chegam às escolas:

Os professores confrontam-se com uma grande diversidade de alunos oriundos de várias franjas sociais e não estão preparados para lidar com tantos e diferentes problemas que enfrentam diariamente. Muitos desses problemas são problemas sociais (E5).

As situações mais complicadas estão relacionadas com a indisciplina e, por vezes, com a falta de motivação dos alunos. Nestas circunstâncias, temos que ser criativos e falar a linguagem dos jovens (E2).

Atualmente, fala-se muito sobre o papel fundamental que os professores são chamados a desempenhar na construção da sociedade do futuro. Os desafios e as exigências com que se confrontam são, em consequência, de vária ordem e as tarefas que têm de realizar são infindáveis, o que pode levar à perda do sentido do trabalho pedagógico.

Esta preocupação é sentida por 87.5% dos professores entrevistados, uma vez que a burocracia aparece como uma das características do trabalho docente, a título de exemplo:

Os professores estão cheios de trabalho, mas não é trabalho pedagógico. É trabalho burocrático. Na verdade, os professores têm muita papelada para realizar, muitos documentos oficiais, muitos relatórios, mapas e grelhas em excel para preencher, muita burocracia... Esse tipo de trabalho ocupa muito tempo aos professores e não tem qualquer repercussão no trabalho direto com os alunos. [...] O trabalho pedagógico é muitíssimo, mas esse faz-se com gosto. O outro é demasiado e faz-se a contragosto! (E1)

O relato de outro docente que fala do trabalho intenso, desgastante de cariz administrativo-burocrático com que se defrontam diariamente, ilustra bem o tipo de tarefas que têm de realizar nas escolas:

É um trabalho intenso e desgastante. Há muitos papéis, mapas com faltas dos alunos, aulas de substituição, apoios na biblioteca, projetos em que necessariamente temos que nos envolver. Os professores são chamados a exercer muitas tarefas que vão muito para lá das tarefas de cariz pedagógico (E2).

De facto, dos discursos dos professores podemos, depreender que os professores têm que se dispersar por muitas tarefas:

Sinto que temos que nos dispersar por muitas tarefas. Estou a referir-me a tarefas burocráticas que, nos últimos anos, têm um peso enorme na vida dos professores. Por exemplo, acho perfeitamente escusado a multiplicidade de fichas de registo e procedimentos que, muitas vezes, são processos mecânicos e que depois, em termos educativos, não têm nenhum reflexo que seja consistente e positivo para a prática dos professores (E6).

As regras do sistema sobressaem na burocratização de certas funções e tarefas reduzidas a uma formalidade esvaziada de sentido. O discurso de uma professora documenta e fundamenta essa falta de sentido:

Os professores estão assoberbados com tarefas que não são pedagógicas. De facto, temos que resolver situações que ultrapassam as nossas funções e a nossa formação. Na escola e nas reuniões temos que nos ocupar com os mapas de natureza diversa – grelhas de faltas, de notas – com os relatórios, com as tecnologias, etc. Às vezes penso que estas tarefas burocráticas não têm sentido para quem se preocupa com o que verdadeiramente interessa: os alunos e o seu sucesso escolar (E3).

Esta diversidade de tarefas e de funções que os professores têm de realizar traduz-se na natureza polifuncional do trabalho docente e os professores já o perceberam, reconhecendo, no entanto, que a aprendizagem dos alunos é a essência da profissão. De facto, grande parte da intensificação do trabalho docente advém do excesso de prescrição e da norma até níveis próximos do absurdo (Hargreaves, 1998), impedindo o trabalho docente que, supostamente, deveria ser, primordialmente, o de lecionar. Nas entrevistas que realizámos, este tipo de declaração surge com alguma insistência:

Quando comecei a lecionar, a burocracia era menos e não incomodava tanto. Lembro-me que os funcionários da secretaria faziam as tarefas que, atualmente, sou eu que faço. Somos solicitados essencialmente por papéis e convocatórias e temos que nos reger pelo que está escrito nos documentos referenciais da escola e do ministério. Dá a impressão de que alguém pensa que não sabemos fazer nada, nem sequer orientar uma simples reunião. Parece que fazem dos professores parvos! (E7).

A autora destas palavras admite, de facto, que tem havido uma intensificação do trabalho docente, que se traduz apenas por «mais papéis». Podemos, ainda, depreender que se sente dirigida e condicionada em excesso a ponto de dizer que o poder minoriza a classe, fazendo *dos professores parvos*. Suscita, igualmente, a dúvida sobre se a

Administração acredita ou não nas competências dos professores para realizarem o seu trabalho, “*Dá a impressão [o Ministério] de que alguém, pensa que não sabemos fazer nada (...)*”, mostrando-nos um véu de descontentamento em relação à Administração Educativa e, em última instância, em relação ao próprio Estado.

Esta opinião é partilhada por Contreras Domingo (2003) quando refere existir uma desconfiança latente da Administração em relação aos professores no que diz respeito à sua capacidade de controlo sobre o trabalho. Como indicador de que não só o trabalho docente tem aumentado, como também se tem, de algum modo, descaracterizado e até subvertido, transcrevemos o que uma professora nos disse:

Até certo ponto a burocracia é necessária, mas quando é demais só prejudica. Sabemos que temos de formalizar algumas situações como provas de exame, avaliações, procedimentos, metodologias e definir critérios de avaliação. Mas fazemos muito mais do que isso para além das aulas. Assistimos a reuniões em demasia e quando saio tenho a sensação de que nada lá fui fazer. Há reuniões para tudo e para nada. Depois, ainda temos a legislação, fazer relatórios, escrever atas, preencher toda a espécie de papéis, atender pais, integrar grupos de trabalho para isso e para aquilo, pertencer a comissões e a órgãos da escola, preencher todo o tipo de fichas, corrigir testes, elaborar termos, fazer vigilâncias e serviços de exames e, às vezes, somos empurrados para clubes e outras atividades que não pedimos nem achamos proveitosas para os alunos. Não tenho dúvidas que a burocracia é demais na escola (E6).

Esta longa declaração permitiu-nos perceber que a professora, apesar de não diabolizar a natureza burocrática da escola, afirma que há demasiada burocracia. Do seu discurso sobressai, ainda, uma clara atitude de protesto contra a cultura da norma, do documento, da prescrição escrita em detrimento da iniciativa, da criatividade e da autonomia. Aliás, Perrenoud (2004) relembra-nos que a escola não pode funcionar, submetendo os professores à dependência da norma. Estamos de acordo com isso e referimo-lo como comentário à posição teórica deste autor. De facto, os professores estão inundados por uma “amálgama de papéis”.

4.2. As reuniões dos professores

Do longo excerto da entrevista que transcrevemos anteriormente, compreendemos que as reuniões são consideradas ineficazes, opinião partilhada por 62.5% dos entrevistados. Gostaríamos, no entanto, de enfatizar que 87.5% dos professores refere que o elevado número de reuniões intensificou o trabalho que desenvolvem nas escolas. Não temos dúvidas de que estas reuniões aumentam o trabalho dos professores e por haver hiperbolização no número de reuniões, estas rapidamente se transformam num *locus* de superficialidade em vez de sessões de trabalho estimulantes e produtivas. Não se exige aos professores que trabalhem melhor, mas mais (Hargreaves, 1998). O que se lhes exige é, efetivamente, que trabalhem mais, independentemente da qualidade do seu produto, introduzindo-se, com isto, mais um elemento de perversidade no trabalho docente.

Estamos absolutamente de acordo com as teses de intensificação do trabalho docente defendidas e fundamentadas, entre outros por Hargreaves (1998) e Tardif e Lessard (2005).

Quadro 18 – As reuniões dos professores

Subcategorias	Inferências	Referências
D2 – As reuniões dos professores	As reuniões inter pares intensificam o trabalho docente.	87.5%
	As reuniões dos professores são formais, informativas e pouco profícuas.	62.5%

Fonte: Entrevistas aos professores 1.º CEB e Ensino Secundário.

As reuniões deveriam ser consideradas o espaço privilegiado para debater os problemas da turma, para conhecer os alunos – as suas dificuldades, necessidades e interesses – para debater pontos de vista diferentes e até mesmo para formação, porém 62.5% dos professores parece considerar que estão reduzidas a um ritual esvaziado de sentido. Outro professor entrevistado corrobora esta ideia:

As reuniões deveriam também ser um espaço para se discutir questões pedagógicas, mas elas resumem-se a tratar de problemas mais burocratas e

administrativos. De vez em quando, lá se debatem os problemas de aprendizagem e o comportamento dos alunos (E1).

Alguns dos professores entrevistados, como já vimos, entendem que as reuniões são, efetivamente, pouco eficazes:

Saio das reuniões com a sensação de que estive a perder tempo. Ninguém tem pressa de ir à reunião e todos têm pressa de sair. Fala-se de muita coisa, mas não do essencial, ou seja, dos alunos, do seu aproveitamento e do seu comportamento. Quando o fazemos é no final e em linhas gerais (E4).

Verifico que, nas reuniões, decorrem conversas paralelas que nada têm a ver com os assuntos tratados. É frustrante! (E8)

As reuniões deveriam ser, na nossa perspetiva, espaços de colegialidade. Contudo, segundo as declarações dos professores entrevistados, as reuniões surgem como espaços de colegialidade “fictícia”, não negando, porém, nichos de colegialidade real. O facto de haver conversas paralelas no decorrer de uma reunião, como se afirma na declaração anterior, pode querer fazer da colegialidade um exercício artificial ou fictício. A julgar pelos testemunhos dos docentes, as reuniões revestem-se de carácter formal e informativo:

Na minha perspetiva, as reuniões servem para informar. Dão-se informações sobre a legislação que saiu, a data de exames, as atividades que constam no plano de atividades, etc. e, a seguir, já não há tempo suficiente para tratar dos problemas dos alunos (E8).

Como coordenador do departamento relembro que as reuniões de departamento têm como principal objetivo informar, mas também preparar e articular o trabalho a desenvolver pelos diversos grupos disciplinares (AD2).

Face às afirmações anteriores, podemos qualificar as respostas polarizadas em torno da maior ou menor eficácia das reuniões docentes. Em termos globais, esta bipolarização

parece coadunar-se com as opiniões maioritárias dos entrevistados (62.5%). As reuniões deveriam ser, como já afirmámos, espaços de análise e reflexão crítica sobre o trabalho desenvolvido. Todos sabemos que temos dificuldades, porém se a nossa voz não se ouve, como poderemos ser compreendidos e apoiados?

Curiosamente, este apelo é feito também numa Ata de Departamento de Matemática e de Ciências Experimentais pelo seu coordenador, datada de quinze de julho de 2010, aquando do encerramento das atividades letivas desse ano letivo:

Sobre o trabalho realizado ao longo do ano, gostaria que se pronunciassem como decorreu, que dificuldades encontraram e dessem sugestões de melhoria. Gostaria ainda de ouvir os presentes sobre os pontos fortes e fracos diagnosticados na dinâmica deste departamento, solicitando que alvitrassem sugestões passíveis de implementação e possibilitadoras de dinâmicas futuras ainda mais profícuas, pensando no futuro, nos nossos alunos e no seu sucesso escolar. Gostaria de vos ouvir! (AD8).

Paradoxalmente, aos dados obtidos nas entrevistas, os dados recolhidos através dos questionários dizem-nos, por seu turno, que as reuniões que os professores mantêm regularmente com os seus pares são profícuas e eficazes. A elevada percentagem dos professores – 70.63% – que se refere à proficuidade e à eficácia das reuniões, permite-nos fazer esta inferência¹⁰³. Neste ponto, assinalamos a divergência entre as informações recolhidas através das entrevistas e dos questionários.

As opiniões destes professores aproximam-se das ideias a que chegam Correia e Matos (2001: 166) quando concluem que o tempo de reuniões se revela, para alguns dos professores que entrevistaram, “uma perda de tempo” um “tempo que pesa no tempo” e que contrasta com o “tempo da conversação entre pares” e da convivialidade. O modo como os professores se posicionam quanto ao fator tempo e a alusão que normalmente fazem à falta dele, perante a enormidade de tarefas que têm de desempenhar, tem, como salientámos, também a ver com o modo como olham o seu papel e se posicionam face às inovações (curriculares, organizacionais, avaliação, etc.).

¹⁰³ Fonte: Parte III do Questionário, item 19, afirmação 8, Anexo I.

Já aqui o dissemos que o trabalho docente se reparte entre funções pedagógicas e funções burocráticas. Estas são consideradas uma “carga mental” (Tardif & Lessard, 2005) demasiado pesada para quem tem de se dedicar àquilo que os professores dizem ser o mais importante, a aprendizagem dos alunos:

O trabalho dos professores é imenso e reparte-se por diversas funções. Além da função docente propriamente dita, das questões pedagógicas, isto é, da lecionação e de todas as tarefas que envolve, os professores têm que tratar de questões burocráticas. De facto, são inúmeras as tarefas, as reuniões e as questões burocráticas (E7).

No mesmo sentido, António Nóvoa defende que se deve “[...] valorizar uma educação escolar preocupada, fundamentalmente, com a aprendizagem dos alunos” (2005: 16) , o que permitiria concentrar os esforços e libertar outras dimensões da formação de uma matriz excessivamente escolarizante.

Direi que é sob a tutela de uma escravidão administrativa que os professores vivem e considero que as múltiplas tarefas que os professores são obrigados a desempenhar não contribuem para melhorar a sua imagem. Aliás, o seu trabalho focaliza-se em muitas outras coisas, quando o essencial é a aprendizagem dos alunos (E1).

Na escola tudo gravita à volta do que está normalizado, embora, como sabemos existam alguns corredores de liberdade e de informalidade por entre os quais muitas vezes se dirige e se vive, de facto, a escola. Assoberbados não só pelas tarefas e funções que se lhes reclamam do ministério, são assaltados, efetivamente, por outras preocupações decorrentes das solicitações de um sistema altamente burocrático, carregado de normas e prescrições. A legislação que todos os dias chega à escola complexifica, indubitavelmente, a tarefa dos professores. Vejamos os testemunhos que se seguem:

Os professores debatem-se com o excesso de legislação existente. Esta torrente legislativa e posteriores alterações têm dificultado a ação dos professores,

chegando mesmo a confundi-los. O que acontece é que muitas vezes a legislação é logo substituída por outra e nem se chega a saber os seus resultados. Isto é, na minha perspetiva, um constrangimento para os professores (E5).

Os professores são regulados ao sabor dos decretos e das circulares. Hoje somos isto e temos de fazer isto. Amanhã somos aquilo e temos de fazer aquilo. Não sabemos nunca o que nos espera! (E1).

Este último comentário envolve uma matriz conceptual muito interessante. O seu interesse reside no facto de o nosso entrevistado nos reiterar, por um lado, a falta de autonomia a que os professores estão sujeitos e que poderá resultar da excessiva funcionarização do professorado, *os professores são regulados ao sabor dos decretos e das circulares*, o que constata a discricionariedade da Administração sobre o trabalho docente, tornando-o polifuncional, *hoje fazemos isto (...) amanhã fazemos aquilo* e, por outro lado, acrescenta uma tónica de matriz ontológica, que se recorta por entre a declaração feita, *hoje somos isto, amanhã somos aquilo*.

Na nossa perspetiva *ser isto ou aquilo* introduz-nos diretamente no mais íntimo da nossa identidade profissional e pessoal neste caso em que existe uma dependência não discipienda entre o ser-professor e o ser-pessoa (Nóvoa, 2000; Bolívar 2007).

Podemos aqui evocar os comentários feitos por António Nóvoa ao referir-se à herança dual cartesiana que se encarregou, no processo histórico da profissão, de separar o eu-pessoal do eu-profissional (Nóvoa, 2000). É, talvez por isso, que ao modelar a sua identidade profissional muitos professores criam muralhas defensivas de isolamento (Hargreaves, 1998) e, além disso, “[...] trabalham muito mais à volta de atividades rotineiras, envoltas numa infundável amálgama de papéis quase inúteis que passam ao lado dos problemas e muito longe das soluções” (Ribeiro, 2003: 142), o que sugere o acerto da tese de “intensificação do trabalho docente”, defendida por Hargreaves (1998).

4.3. O elevado número de alunos por turma

As condições de trabalho podem ser muito variadas mesmo que nos limitemos a indicadores gerais como o número de horas letivas e não letivas, ao número de níveis de escolaridade que lecionam, bem como ao número de turmas e de alunos que têm.

O tamanho das turmas é uma questão muito importante pois, de uma maneira geral, as turmas menos numerosas são aparentemente mais privilegiadas porque a relação de proximidade entre professor aluno é maior e, nesse sentido, é possível manter uma comunicação mais dinâmica. Todos os participantes estão de acordo com esta perspectiva.

Quadro 19 – O elevado número de alunos por turma

Subcategorias	Inferências	Referências
D3 – O elevado número de alunos por turma	O elevado número de alunos por turma dificulta uma pedagogia de proximidade e de escuta.	100%

Fonte: Entrevistas aos professores 1.º CEB e Ensino Secundário.

Nem sempre é possível ter turmas pouco numerosas, manter uma relação de proximidade e exercer uma pedagogia de escuta:

Também considero o número elevado de alunos por turma uma dificuldade, porque não se pode atender todos como gostaríamos. Quase trinta alunos por turma! São muitos alunos! Lá vamos protestando, mas dizem-nos que está dentro da lei! Assim, como acha que é possível ouvir e conhecer os alunos? (E1).

Neste grau de ensino [1.º CEB], em que todos os alunos necessitam da ajuda direta e constante da professora, o número de alunos por turma, normalmente de 25, é elevado. Com turmas mais reduzidas, poder-se-ia fazer um ensino mais individualizado e utilizar metodologias ativas e diferenciadas (E8).

Os professores do 1.º CEB lecionam apenas uma turma e um nível de escolaridade, contudo ainda subsistem algumas escolas de lugar único, em que o professor tem de trabalhar com os quatro níveis de escolaridade (Tabela 3):

No meu caso pessoal, o facto de a minha escola ser de turma única e, por isso, conviverem nela os quatro anos de escolaridade torna mais difícil o desenvolvimento das atividades, pois a articulação entre os diferentes anos nem sempre é possível e todos os alunos necessitam, a cada momento, de intervenções e respostas diversas (E5).

Tabela 3 – Número de turmas e de alunos por professor

Turmas/Alunos	Mínimo	Máximo	Média	DP	Md
N.º de turmas atribuídas (E. Secundário)	2	5	3.21	0.89	3
N.º de alunos (E. Secundário)	24	104	78.54	23.17	82
N.º de alunos (1.º CEB)	8	25	22.37	3.35	24

DP – Desvio-padrão; Md – Mediana. Fonte: Parte I do Questionário, item 7, Anexo I.

Através dos dados dos questionários podemos depreender que os professores do ensino secundário têm entre duas e cinco turmas (Tabela 3). O número de alunos para o ensino secundário varia entre 24 e 104. Sabemos que os professores do ensino secundário lecionam vários anos de escolaridade – 10.º, 11.º e 12.º anos de escolaridade. A tabela seguinte mostra-nos essa realidade.

Tabela 4 – Anos e níveis de leção dos professores do ensino secundário

Anos de escolaridade	%	Número de níveis	%
10.º Ano	57.53	1	23.61
11.º Ano	87.67	2	62.50
12.º Ano	41.10	3	13.89

Fonte: Parte I do Questionário, item 7, Anexo I.

De acordo com a tabela anterior, lecionam no 10.º ano 57.53% dos docentes do ensino secundário, 87.67% lecionam no 11.º ano e 41.10% lecionam no 12.º ano. Têm

apenas um nível de escolaridade 23.61% dos docentes e a maioria leciona dois níveis (62.50%). Ao contrário dos docentes do 1.º CEB, como se pôde observar nas tabelas anteriores, os professores do Ensino Secundário lecionam várias turmas e têm, naturalmente, vários alunos. Este é um constrangimento que a maioria dos professores entrevistados disseram sentir e, simultaneamente, afirmaram que as interações que mantêm com os alunos são complexas, cobrindo um amplo espectro de atitudes físicas, emocionais, cognitivas, morais e relacionais:

O número de alunos por turma também é outro constrangimento ou dificuldade, como perguntou, que a escola nos coloca. As turmas são também muito heterogéneas e o ideal seria ter turmas pouco numerosas para se poder conhecer bem os alunos (E2).

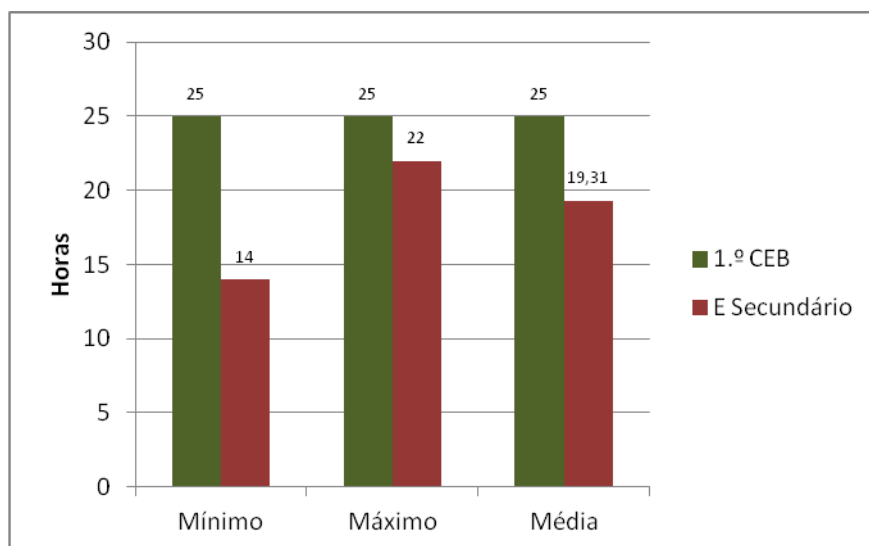
O facto de os professores do ensino secundário lecionarem mais do que um nível de escolaridade obriga a que estejam a par de vários conteúdos programáticos, a realizar várias planificações e a lidar com alunos de faixas etárias heterogéneas, sobrecarregando, naturalmente, o seu trabalho pedagógico e técnico-burocrático. Na verdade, diz Neto-Mendes (1999), o número de turmas atribuídas é um elemento importante e que conjugado com o número de alunos, numa relação de causalidade que pode não ser tão linear quanto se pensa, pode dar exemplos indicadores sobre a intensidade do trabalho docente durante os períodos letivos – preparação de aulas, correção dos trabalhos de casa, das fichas formativas e sumativas – e no final dos períodos – avaliação e classificação dos alunos, não esquecendo a carga de rotinas de tipo burocrático que isso implica.

Relativamente ao horário verificámos que, como seria de esperar, todos os professores do 1.º CEB lecionam 25 horas letivas semanais. Quanto aos professores do ensino secundário o número de horas efetivas no horário variou entre 14 e 22 horas, com uma média de 19.31 horas (DP=2.26). Contudo, a componente letiva para os professores do ensino secundário é de vinte e duas horas letivas. Esta característica associada ao trabalho no ensino secundário surge com o argumento de que é preciso criar condições especiais de preparação das aulas neste nível de ensino. Para além destes aspetos, há a destacar a política de redução da componente letiva em função do tempo de serviço e da idade, redução que pode atingir o máximo de oito horas letivas.

A organização do tempo na escola secundária converge para uma unidade-modelo que é a aula de cinquenta minutos e, em alguns casos, de noventa minutos, ocupada em exclusividade pela leção de uma matéria curricular, cujo responsável é também um professor individual. O cumprimento deste tempo é controlado: controlo sonoro (toque de uma campainha) e controlo burocrático exercido por um funcionário que regista no livro de ponto a ausência do professor.

O número de horas letivas dos professores do 1.º CEB é significativamente superior aos do ensino secundário, tal como mostra o Gráfico 6 – Componente letiva.

Gráfico 6 – Componente letiva



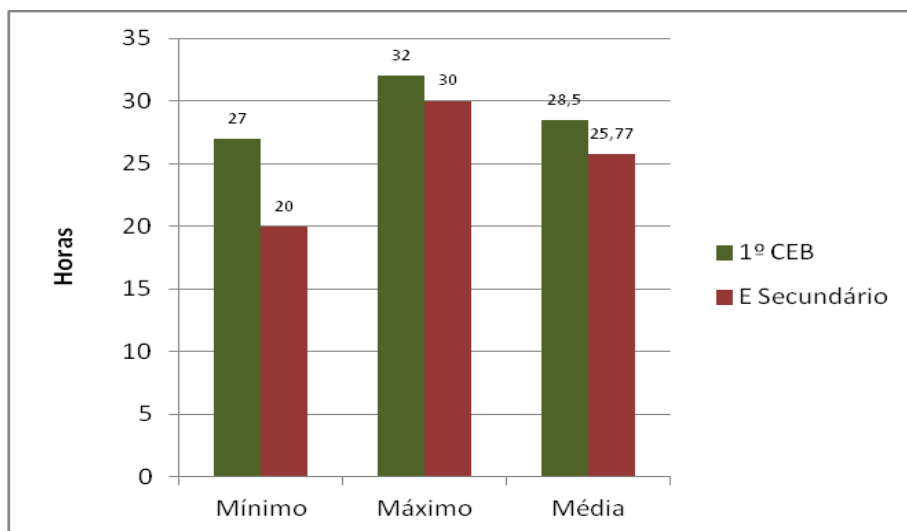
Fonte: Parte II do Questionário, *item 10*, Anexo I.

O trabalho docente, com uma determinada atribuição quantitativa, não contempla apenas as “aulas”, isto é, não se traduz em tempo de permanência, concreto, na sala de aula nem tão pouco um horário de vinte e duas horas significa estar, efetivamente, durante todo esse período a trabalhar com os alunos. Neste cômputo horário letivo inclui-se o exercício de cargos – coordenador de departamento, representante de grupo, diretor de turma, coordenador de diretores de turma, coordenador de projetos – uma realidade complexa e com um extraordinário significado em termos de carga horária.

O exercício de cargos não tem, atualmente, o caráter rígido e universal que chegou a ter num passado recente. Como refere Neto-Mendes, “as soluções organizacionais que funcionam numa escola podem não coincidir com as adotadas na escola vizinha [...] esta flexibilização dos princípios organizativos, cuja fundamentação é pedagógica mas também de racionalização dos recursos, pode conduzir a soluções diferentes no seio da mesma escola, dependendo de uma apreciação que os responsáveis elaboram dentro dos parâmetros estabelecidos, esses sim, a nível nacional pelo ministério” (1999: 429).

O Gráfico 7 – Componente não letiva – mostra que a intensificação do trabalho docente, se concretiza no número de horas que os docentes dedicam à componente não letiva, que realizam na escola, independentemente do número de horas que diz respeito à componente letiva.

Gráfico 7 – Componente não letiva



Fonte: Parte II do Questionário, *item 10*, Anexo I.

O tempo médio de permanência na escola foi de 28.50 horas para os professores do 1.º CEB e de 25.77 horas para os do ensino secundário, sendo a diferença estatisticamente significativa. Os professores do 1.º CEB assinalaram em média um maior número de horas que os seus colegas do ensino secundário, sendo, por isso, a diferença estatisticamente significativa. A Tabela 5 mostra, com mais detalhe, a realidade que estamos a tratar.

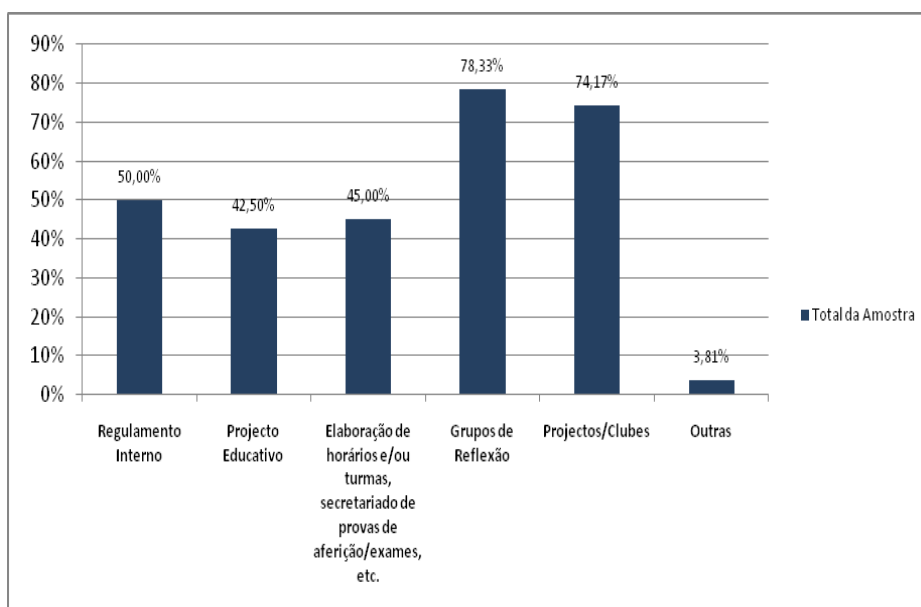
Tabela 5 – Número médio de horas que os professores passam na escola

Nível de Escolaridade	Mínimo	Máximo	Média	DP	Md	U	p
1.º CEB	27	32	28.50	1.38	28	27.900	.000**
Ensino Secundário	20	30	25.77	2.91	26		
Total	20	32	26.94	2.73	28		

Teste de diferenças (*U de Mann-Whitney*) entre níveis de ensino. *DP* – Desvio-padrão; *Md* Mediana; *U* – U de Mann-Whitney; *p* – significância; *AE* – Assimetria estandardizada. ** $p < .01$; não significativo ($p > .05$).

Fora do espaço “sagrado” da sala de aula e do exercício de cargos, os professores realizam outras atividades em grupo. O Gráfico 8 – Atividades realizadas em grupo – apresenta algumas atividades que os professores realizam em grupo e que, na nossa perspetiva, contribuem para a intensificação do trabalho que protagonizam e animam nas escolas.

Gráfico 8 – Atividades realizadas em grupo



Fonte: Parte II do Questionário, item 16, Anexo I.

A participação em grupos de trabalho e reflexão foi a atividade que mais envolveu os docentes (78.33%), seguida da dinamização de projetos e clubes (74.17%). A elaboração do Regulamento Interno mobilizou os professores principalmente por considerarem que isso faz parte da sua missão (98.33%) e porque se sentem realizados ao fazê-lo (96.67%).

A colaboração na elaboração do Projeto Educativo é vista pelos professores como fazendo parte das suas atribuições (98.04%). Apesar de alguns professores encararem a elaboração de horários/turmas e o secretariado de exames como parte do seu trabalho (37.04%) e mesmo, para alguns, como fonte de realização profissional (37.04%), a maioria dos que já participaram nestas atividades fizeram-no por obrigação (66.67%). Contudo, como nos explicavam alguns professores entrevistados, é importante para a sua realização pessoal e profissional a participação em determinadas atividades, ao mesmo tempo que podem contribuir para proporcionar aos alunos uma vivência mais feliz durante o tempo que passam na escola e, simultaneamente, contribuir para uma educação de qualidade:

É importante salientar, contudo, que quando os professores se embrenham num determinado projeto gostam e conseguem trabalhar em equipa e os resultados são melhores. Realizamo-nos pessoal e profissionalmente. Ao participar nestas atividades, damos o nosso contributo para construir uma escola melhor (E3).

O empenho dos professores e o cumprimento rigoroso das suas funções reúnem o consenso dos professores, como se pode ajuizar pela afirmação que se segue:

Quando há uma atividade os professores conseguem superar-se e trabalhar em conjunto e para o mesmo fim. Empenham-se e gostam. Nos projetos que são desenvolvidos, na elaboração dos documentos essenciais da escola, nas ações de sensibilização e de formação desenvolvida pela escola, porque ficamos a conhecer melhor a comunidade educativa onde estamos inseridos e contribuímos também para um ensino de melhor qualidade (E7).

A ideia a destacar nesta afirmação parece ser a de que o empenhamento, quando associado ao gosto pelo trabalho a fazer, é a condição para dar “o melhor rendimento possível” e maximizar as suas próprias capacidades. Além disso, a participação traz enormes benefícios para os professores e, conseqüentemente, para as escolas ao constituir-se como um princípio orientador da ação. Isso mesmo nos diz um professor entrevistado:

Por isso, a participação na vida escolar através de vários projetos e iniciativas, orienta para a ação, estimula a criatividade, estimula a adoção da responsabilidade e faculta a percepção da própria identidade e da pertença grupal (E5).

De facto, são inúmeras as ações e tarefas que os professores realizam na escola para além da sua componente letiva. No geral, podemos depreender que os professores gostam de participar na vida da escola, o que nos leva a reconhecer que a participação é um dos princípios educativos com grande relevo. Ao participar, o professor está a implicar-se na vida da comunidade escolar, está a fazer parte, está a colaborar, a contribuir.

Na nossa perspetiva, o conceito de participação, como conceito polissémico, envolve, necessariamente, uma amplitude de sentidos que decorrem de outros tantos pressupostos, políticos, culturais e sociais. Concebida enquanto processo, em atualização e construção permanente, pode ser entendida como algo para que se tende, intencionalmente, como conquista da perfeitibilidade humana. Neste sentido, a noção de participação deve ser compreendida não como simples atributo, mas antes como uma forma de poder, conjugando um meio e um fim em si mesmo. A participação não é, nestas circunstâncias, uma mera questão técnica e sim uma exigência da educação graças à qual se é capaz de formar pessoas abertas e autónomas. O envolvimento e a participação dos professores em diversas atividades e projetos na escola parecem apresentar-se como um imperativo incontornável de um ensino que se quer empreendedor e capaz de mobilizar subjetividades aparentemente motivadas.

Nesta ordem de ideias, há atividades que mobilizam os professores e que os levam a trabalhar em grupo. A Tabela 6 – Atividades desenvolvidas em grupo – apresenta algumas dessas atividades, consoante os níveis de ensino.

Tabela 6 – Atividades desenvolvidas em grupo

Atividades	1.º CEB	Ensino Secundário	Amostra Total
Regulamento Interno	66.67%	36.36%	50%
Projeto Educativo	55.41%	30.30%	42.50%
Elaboração de Horários/turmas, secretariado exames	27.78%	59.09%	45%
Grupo de trabalho/reflexão	90.74%	68.18%	78.33%
Projetos/clubes	81.48%	68.18%	74.17%
Outra(s)	1.85%	5.88%	3.81%

Fonte: Parte II do Questionário, *item* 16, Anexo I.

A participação em grupos de trabalho e de reflexão (avaliação de desempenho, gestão das escolas, currículos, etc.) foi a atividade que mais dinamizou os docentes (78.33%), seguida da dinamização de projetos e de clubes (74.17%). De salientar que a proporção de professores a participar nestas atividades é superior entre os docentes do 1.º CEB relativamente aos seus colegas do ensino secundário. As tarefas são inerentes à profissão e, por isso, são entendidas como absolutamente necessárias para o desenvolvimento de um ensino de qualidade. Planificar aulas é a atividade que os professores mais fazem em conjunto com os colegas: 34.29% uma a duas vezes por semana e 61.90% uma a duas vezes por mês. Tratar de questões pedagógicas dos alunos junta uma a duas vezes por semana 22.86% dos docentes e uma a duas vezes por mês 71.43%.

A Tabela 7 – Frequência de Atividades Realizadas em Grupo – dá-nos, justamente, uma ideia de outras atividades realizadas em grupo e a frequência com que são realizadas.

Tabela 7 – Frequência de Atividades Realizadas em Grupo

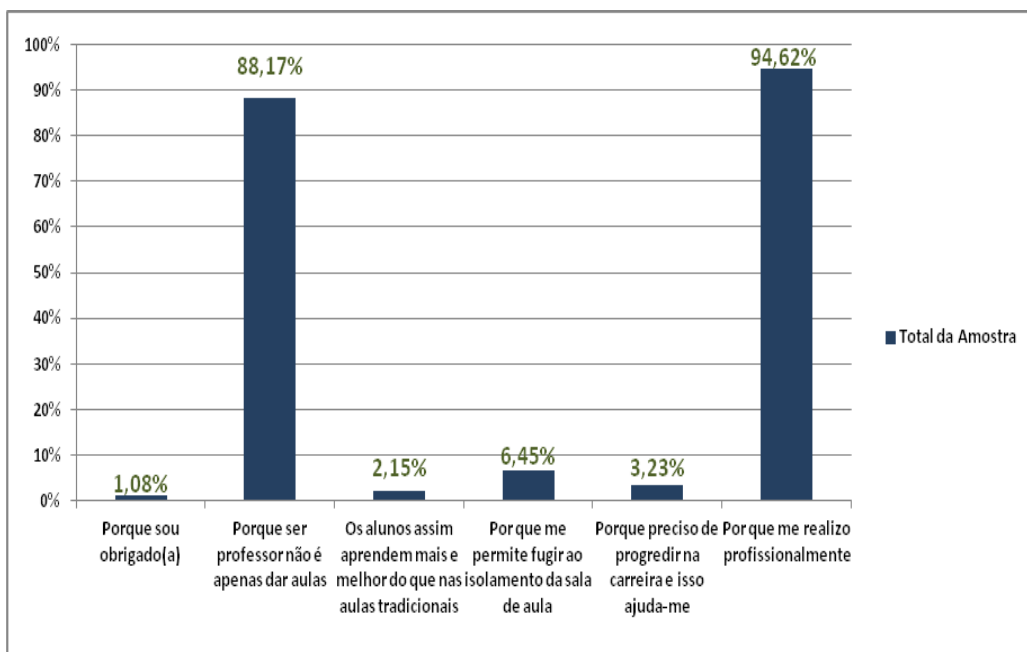
Atividades Realizadas em Grupo	Uma/duas vezes por semana	Uma/duas vezes por mês	Uma vez por período escolar	Duas vezes por período escolar	Uma vez por ano letivo
Para elaborar planificações.	34.29%	61.90%	3.81%	0.00%	0.00%
Realizar área-projeto e/ou atividades diversas.	22.77%	54.46%	8.91%	1.98%	11.88%
Tratar de questões pedagógicas dos alunos.	22.86%	71.43%	5.71%	0.00%	0.00%
Preparar o arranque e funcionamento do ano letivo e outros dias festivos.	0.00%	8.49%	29.25%	20.75%	41.51%
Refletir sobre temas da atualidade escolar ao nível pedagógico e organizacional.	0.94%	16.98%	34.91%	11.32%	35.85%

Fonte: Parte II do Questionário, *item* 14, Anexo I.

Na nossa perspetiva, o facto de 71.43% dos professores se reunirem mais do que uma vez por mês para discutir assuntos pedagógicos revela que se preocupam prioritariamente com os alunos, mobilizando-os a qualidade do ensino que lhes prestam.

Uma frequência expressiva, encontramos, igualmente, na realização de área de projeto ou outras atividades. Neste caso, 22.77% dos docentes colabora uma a duas vezes por semana e 54.46% uma a duas vezes por mês. Nas respostas expressas nos questionários, sobressai a realização profissional (94.62%) como o argumento mais forte para participar em atividades diversas realizadas na escola, envolvendo necessariamente docentes de várias áreas do saber.

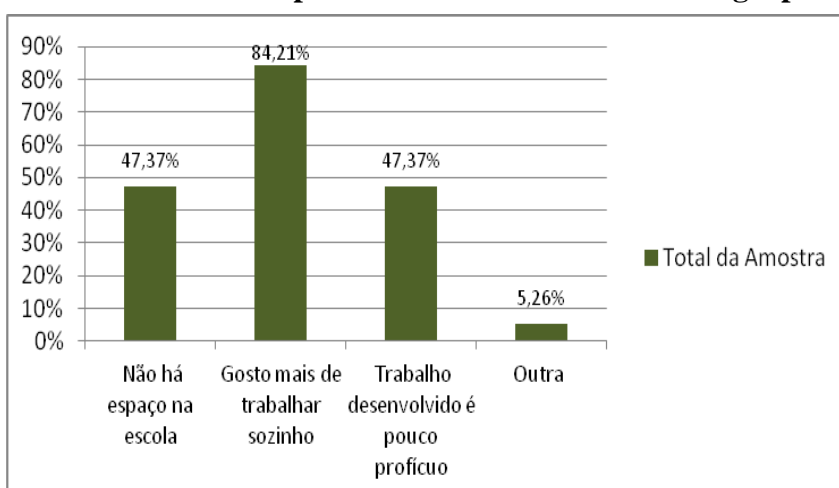
Gráfico 9 - Motivos para realizar atividades em grupo



Fonte: Parte II do Questionário, *item 17*, Anexo I.

O Gráfico 9 – Motivos para realizar atividades em grupo – apresentou alguns motivos possíveis para os professores realizarem atividades conjuntamente. A realização profissional (94.62%) e o facto de ser professor não ser apenas dar aulas (88.17%) são os argumentos que levam os professores a realizar tarefas em grupo. Encontrámos, no entanto, professores que não costumam participar nas atividades descritas e explicam-nos as razões que o Gráfico 10 expõe:

Gráfico 10 - Motivos para não realizar atividades em grupo



Fonte: Parte II do Questionário, *item 18*, Anexo I.

Os professores (84.21%) justificaram a sua opção por gostarem mais de trabalhar sozinhos. A opção *Outra* permitiu-nos inferir que alguns professores não participam por não serem solicitados pela direção, referindo que “nem todos podem participar”, que “outros colegas estão designados” ou ainda que “não houve oportunidade”¹⁰⁴, o que nos permite deduzir que quando a oportunidade surgir estão dispostos a colaborar.

Quisemos saber se o exercício de cargos contribuía para a intensificação do trabalho docente. Como é que os professores encaram o exercício de um cargo? Como é que ele é vivenciado pelos professores? Contribui ou não para a intensificação do trabalho docente? Vejamos, em primeiro lugar, os dados recolhidos através do questionário.

O cargo mais frequente é o de diretor de turma (30.95%), seguido do cargo de delegado de grupo/representante (14.29%). Se considerarmos apenas os professores do Ensino Secundário, então, mais de metade assinalou o cargo de diretor de turma (54.17%); foram delegados de grupo/representante 25% dos inquiridos e membros da comissão de Avaliação de Desempenho Docente apenas 8.33% dos respondentes.

A Tabela 8 – Cargos/funções desempenhados – apresenta com pormenor os dados que recolhemos através do questionário.

Tabela 8 – Cargos/funções desempenhados

Cargo/Funções	1.º CEB	Ensino Secundário	Total
Delegado(a) de grupo/representante	0	25.00%	14.29%
Diretor(a) de turma	0	54.17%	30.95%
Coordenador(a) de departamento	14.81%	1.39%	8.73%
Coordenador (a) de projetos	7.41%	4.17%	5.56%
Coordenador(a) de diretores de turma	0.00	6.94%	3.97%
Presidente do Conselho Geral	1.85%	0	0.79%
Membro da Comissão da ADD	3.70%	8.33%	6.35%
Coordenador (a) de ano	5.66%	0	2.38%
Desporto escolar	0.00	2.74%	1.59%
PES	3.78%	0	1.59%
Avaliador(a)/Relator(a)	7.55%	1.37%	3.97%

Fonte: Parte II do Questionário, *item* 8, Anexo I.

¹⁰⁴ Fonte: Parte II do Questionário, *item* 17, Anexo I.

Como se pode observar na Tabela 9 – N.º de cargos desempenhados – não assumiu qualquer cargo 43.65% dos inquiridos e apenas 35.48% desempenha um cargo; assumiu três cargos 4.76% da amostra total.

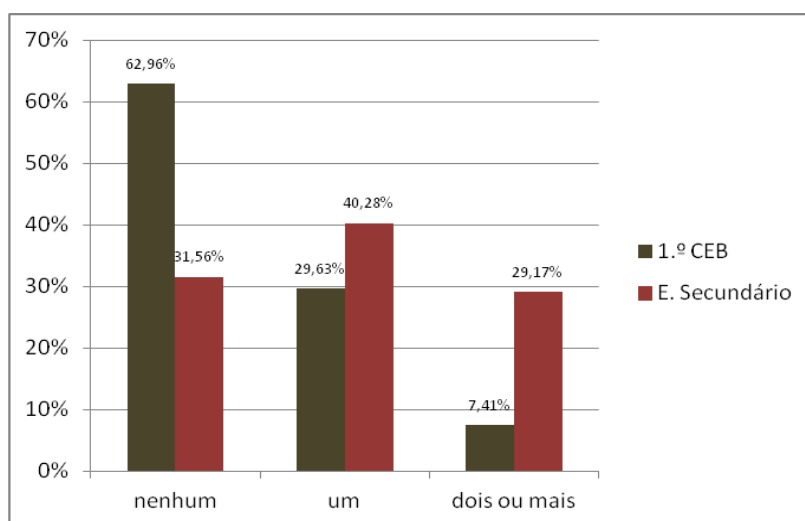
Tabela 9 – N.º de cargos desempenhados

Número de Cargos	%
0	43.65
1	35.48
2	15.32
3	4.76

Fonte: Parte II do Questionário, *item 8*, Anexo I.

Não exerceram qualquer cargo, nos últimos 10 anos, 62.96% dos professores do 1.º CEB, enquanto que apenas 31.56% dos professores do Ensino Secundário se encontram nessa situação (Gráfico 11). Se considerarmos o exercício de dois ou mais cargos a proporção é mais elevada entre os professores do Ensino Secundário (29.17%) relativamente aos seus colegas do 1.º CEB (7.41%). A diferença foi estatisticamente significativa ($\chi^2(2)=15.635$, $p=.001$). Para testar diferenças entre os docentes do 1.º CEB e os do Ensino Secundário no número de cargos desempenhados foram consideradas as categorias: nenhum cargo, um cargo, dois ou mais cargos (Gráfico 11).

Gráfico 11 – Número de cargos exercidos



Fonte: Parte II do Questionário, *item 8*, Anexo I.

Impressiona como 62.96% dos professores do 1.º CEB não exerce nenhum cargo, a não ser o professor titular de turma, o que equivale ao cargo de diretor de turma nos outros níveis de ensino¹⁰⁵. Uma percentagem assinalável dos professores do Ensino Secundário – 29.17% – exerce um ou mais cargos, o que nos leva a pensar em que condições, sob que pressões e com que ajuda de recursos se realiza esse trabalho. Os testemunhos dos professores que entrevistámos e que agora apresentamos documentam de forma inequívoca que o exercício de cargos intensifica o trabalho que o docente desenvolve na escola:

Sou coordenador de departamento do 1.º ciclo. Sim, este cargo trouxe-me muito trabalho administrativo-burocrático e mais responsabilidade (E5).

Sou coordenadora de um departamento. Claro que o facto de ser coordenadora sobrecarregou o meu trabalho. O trabalho burocrático aumentou e é com tristeza que vemos que o tempo para tratar de assuntos pedagógicos é muito pouco (E7).

As declarações dos professores entrevistados que fomos salientando ao longo deste espaço de discussão são relevantes e levam-nos a afirmar que a intensificação e a complexificação do trabalho docente e a eventual excessiva burocratização submetem os professores a inúmeras tarefas e funções. Apesar das pressões externas que são veiculadas através de um discurso “mercadorizante” mais atrativo para alguns sobre a *res educativa*¹⁰⁶, que apela à produtividade, à eficácia e à eficiência da escola, é inegável que os professores reaparecem, neste início do século XXI, como elementos insubstituíveis não só na promoção da aprendizagem, mas também no desenvolvimento de processos de integração que respondam aos desafios da diversidade e de métodos apropriados de utilização das novas tecnologias (Nóvoa, 2007).

¹⁰⁵ O cargo de professor titular de turma no 1.º CEB não foi considerado propriamente como um cargo de direção de turma, embora as atribuições a que estes professores estão sujeitos enquanto professores titulares das turmas, sejam as mesmas que os diretores de turma dos outros níveis de ensino têm que executar.

¹⁰⁶ Expressão de Maria Fátima Sanches, proferida numa conferência na Universidade do Porto, em 2002, sobre *Liderança dos Professores: Praxis Social e Ética no Contexto das Comunidades de Prática*.

4.4. As responsabilidades dos professores

A problemática que estamos a enunciar, a de “transbordamento” (Nóvoa, 2005) das missões que se atribuem à escola, leva a que se reflita sobre quais são as responsabilidades educativas das escolas e, naturalmente, quais são as responsabilidades dos professores.

O conceito de responsabilidade profissional remete para a ideia original de compromisso perante alguém ou perante si mesmo. A responsabilidade supõe a liberdade e a autonomia do sujeito/professor que deve responder pela sua ação. Este é um aspeto que Paulo Freire (1996) considera uma exigência da própria tarefa de ensinar, que se enraíza no facto de o professor ser um sujeito de opções, nas quais se revela e põe à prova como pessoa. Este autor considera que a postura do professor deve mobilizar as suas aptidões, valores de justiça, de honestidade e de ser verídico, colocando-as ao serviço do ensino.

Quadro 20 – As responsabilidades dos professores

Subcategorias	Inferências	Referências
D4 – As responsabilidades dos professores	Os professores têm sentido de responsabilidade uma vez que contribuem para a formação de outros.	87,50%
	A atividade docente exerce-se por referência a um quadro de valores.	100%

Fonte: Entrevistas aos professores 1.º CEB e Ensino Secundário.

Através da leitura do Quadro 20 – As responsabilidades dos professores – podemos deduzir que 87.50% dos professores entrevistados se consideram responsáveis pois contribuem para a formação dos alunos. A responsabilidade emerge, deste modo, como princípio, como estrutura essencial primeira, como obrigação não recíproca, como modo de responder ao outro/aluno. Será preciso encontrar outras modalidades de relacionamento pedagógico, assumindo-se o espaço educativo como um espaço de relação, de comunicação, mais sensível e atento à interpelação do outro/aluno:

A escola não se deve limitar a transmitir saberes feitos, verdades absolutas e não deve pretender apenas desenvolver competências intelectuais e técnicas, mas também éticas, comunicacionais e relacionais. Deve consciencializar os alunos para os desafios e dificuldades com que nos deparamos (E6).

A responsabilidade do professor parece não se confinar nem ao horário letivo nem ao espaço da escola, antes exercendo-se onde quer que ele, na qualidade de professor, esteja com os seus alunos. De facto, 83.33% dos professores que responderam ao questionário asseguram que se empenham tanto na sala de aula como noutras atividades e nenhum reconhece que a maioria dos professores se limita a cumprir o horário letivo¹⁰⁷:

Um professor deve estar sempre pronto para ajudar os alunos, em todas as situações e contextos (E5).

Uma educação, como projeto de responsabilidade, é uma educação ética e uma educação para a ética impõe-se, hoje, como um dos deveres maiores da escola, ao propor apostar na perfeitibilidade e na esperança, num interrogar constante, orientando para a descoberta da verdade, na fidelidade de cada um a si mesmo, no contexto de uma cultura. A escola deve, na nossa perspetiva, ancorar-se nos princípios de liberdade e de responsabilidade e recuperar uma linguagem articulada em termos éticos, de obrigações morais e de valores, afastando-se da competição, da eficiência e da eficácia, resistindo às pressões da mercantilização.

Alguns entrevistados corroboram a nossa opinião:

Não basta só transmitir conhecimentos. É necessário formar cidadãos críticos e interventivos. A finalidade da educação deve ser, na minha ótica, preparar os jovens para viver em sociedade e para a transformar (E2).

O ideal seria que os professores conseguissem preparar alunos para que dispusessem de conhecimentos suficientes para os utilizar em novos sentidos. A verdadeira educação deve transmitir o saber, mostrando que ele é uma disponibilidade e não uma obrigação; que ele é uma liberdade e não um constrangimento (E6).

¹⁰⁷ Fonte: Parte III do Questionário, item 19, afirmações 5 e 6 respetivamente. Anexo I.

Em relação aos alunos, a responsabilidade dos professores é, como se depreende, enorme, visto o trabalho do professor se exercer com e sobre as pessoas, para cuja formação contribui e sobre a vida destas que, de alguma forma, ajuda a construir:

Um professor deve ser profissional responsável, no sentido de que se deve preocupar com os alunos e com a melhor maneira de desenvolver a capacidade de raciocínio, atitudes críticas e sentimentos de motivação e de autoestima. Deve preocupar-se com a sua formação integral (E7).

Uma educação confinada à mera aquisição de conhecimentos limita e incompleta a mente humana. O professor é, para além de especialista numa área do saber, um profissional de ajuda, um agente de desenvolvimento humano. A atividade que um professor desempenha é uma atividade intelectual e técnica, uma atividade moral e relacional, que exige o empenhamento cívico dos professores e o seu compromisso com os outros. A diversidade cultural e social existente na escola exige o compromisso moral de cada professor, responsabiliza-o pelo tipo de relações que estabelece com os seus alunos.

O facto de poder contribuir para o crescimento equilibrado e responsável dos alunos, proporcionando-lhes o acesso às ferramentas necessárias ao desenvolvimento das suas capacidades sociais, relacionais e académicas, é o que mais me dá satisfação. Preocupamo-nos muito com a aprendizagem, mas também com o desenvolvimento global da criança – emocional, afetivo, moral e cognitivo (E5).

A atividade docente exerce-se por referência a um quadro de valores, a um conjunto de princípios éticos. A educação assenta numa prática de relação humana, com características muito peculiares, uma vez que possui um sentido eminentemente intencional e determinado. Este sentido intencional e determinado advém do facto de a educação escolar procurar influenciar de um modo positivo o percurso de desenvolvimento de outra pessoa. Do mesmo modo, o professor não é apenas um técnico especialista e competente, é alguém que está particularmente vigilante em relação às aprendizagens

colaterais que decorrem de um currículo “escondido” e que confere um sentido ético à tarefa que lhe é confiada.

A responsabilidade de um professor passa por possuir conhecimentos quer científicos, quer pedagógicos, estar atento à evolução da sociedade e dos avanços tecnológicos e científicos e, em consequência, saber transmitir aos seus alunos, de forma adequada, os saberes. Além de transmitir conhecimentos, é preciso também inculcar nos alunos o gosto pela descoberta, pela aprendizagem e pelo valor da educação. Um bom professor, na minha perspectiva, deverá preocupar-se com o desenvolvimento integral dos alunos e prepará-los para a vida em sociedade (E4).

Nesta linha de pensamento, consideramos que a educação deve possibilitar as condições de emergência da capacidade de resposta ao outro. Esta deverá ser a grande finalidade da educação. Nesta linha de argumentação, poder-se-á afirmar que os professores precisarão de pôr em prática uma pedagogia crítica que encoraje os alunos a desenvolver a capacidade de contestar criticamente e transformar a ordem social e política vigente, em lugar de se acomodarem.

Como profissionais reflexivos e éticos, cabe aos professores assegurar que a escola continue a ser um espaço de responsabilidade e de liberdade onde se discutam e confrontem vivências e cosmovisões do mundo e da sociedade e onde não existam constrangimentos que impeçam a livre exposição, troca e discussão de ideias. Perante o exposto, e na esteira de Paulo Freire defendemos que uma educação que “não sendo fazedora de tudo é um fator fundamental na reinvenção do mundo, é um processo permanente de formação e de realização” (1993: 14). Contudo, os desafios e tarefas com que os professores se debatem são inúmeros e podem levar a um agravamento de conflitos e situações de rutura no quotidiano escolar, em particular na sala de aula.

O maior desejo dos professores talvez se inscreva na construção de uma pedagogia preocupada em potenciar uma forma de cidadania ativa, não minimalista, onde se criem e recriem novos significados e práticas substantivamente democráticas e ancoradas em valores éticos.

4.5. As tecnologias de informação e comunicação

Nesta subcategoria – tecnologias de informação e comunicação (TIC) – abordaremos a questão da utilização das tecnologias de informação e comunicação nas escolas, procurando indagar como é que os professores lidam com estes recursos e saber se a sua utilização veio ou não sobrecarregar o trabalho docente. Interessou-nos, sobretudo, indagar qual a perceção dos professores face às TIC, já que das mesmas não poderão ficar alheios. A análise recolhida possibilitou-nos fazer algumas inferências quanto às opiniões que os professores têm sobre as tecnologias de informação e comunicação.

É interessante verificar que os recursos materiais são considerados importantes mas remetidos para segundo plano, relativamente aos recursos humanos, como se pode deduzir da maioria das intervenções. Com efeito, 87.5% dos entrevistados pronunciou-se neste sentido, enfatizando o papel das pessoas (Quadro 21).

Quadro 21 – As tecnologias de informação e comunicação – TIC

Subcategorias	Inferências	Referências
D5 – As tecnologias de informação e comunicação	Os recursos tecnológicos têm grande protagonismo, mas não são o mais importante.	87.5%
	As TIC vieram intensificar o trabalho docente, apesar de apresentarem possibilidades atrativas para os alunos.	62.5%

Fonte: Entrevistas aos professores 1.º CEB e Ensino Secundário.

Citamos, a título de exemplo, o seguinte excerto de uma entrevista:

Volto sempre às pessoas. Cada vez mais, [...], independentemente de estarmos numa era tecnológica em que temos dezenas de materiais que nos apoiam, mas isso torna cada vez mais imprescindível a presença do professor, com esse material tecnológico todo (E2).

As tecnologias são, hoje, instrumentos incontornáveis em todos os campos, embora, obviamente, não substituam os professores. A sua rentabilização, em prol de uma educação compatível com novas formas de aprendizagem, exige o mesmo empenho aos docentes na

preparação das atividades letivas. Neste momento, o problema das escolas não se coloca ao nível dos recursos físicos e dos equipamentos, uma vez que se assistiu a esforços significativos de investimento público neste domínio, ao longo das últimas décadas. Os recursos materiais são importantes, no entanto, o essencial continua a ser o trabalho de preparação das aulas. Esta é a leitura que fazemos das palavras de uma entrevistada:

Eu acho que, neste momento, a grande maioria das escolas tem equipamentos de qualidade. Bons equipamentos informáticos que são já vitais para o ensino, são bons indicadores dessa qualidade, mas as pessoas são na realidade o mais importante (E8).

A secundarização dos recursos materiais e técnicos (87.5% dos entrevistados), quando comparados com as pessoas é, igualmente, expressa de forma clara:

O que é mais importante nas organizações são as pessoas. Quantas vezes não temos os melhores recursos, os melhores meios informáticos, mas temos pessoas com qualidade para conseguirmos atingir os objetivos delineados (E7).

Como diz Perrenoud (2002: 84), já que as tecnologias são incontornáveis e representam um progresso importante, o papel da escola consiste, claramente, em tentar fornecer as chaves do seu funcionamento. A julgar pelos 62.5%, dever-se-á, portanto, aproveitar as diversas potencialidades que as TIC oferecem, em termos de possibilidade de aplicação, em pedagogias ativas e metodologias diferenciadas:

Eu penso que as tecnologias de informação poderão proporcionar o desenvolvimento de competências transversais e de aprendizagens significativas. De facto, as TIC oferecem novas possibilidades de desenvolver conhecimentos que vão para além dos que a escola pode oferecer (E1).

No entanto, e evocando de novo o pensamento de Perrenoud (2002), é preciso sermos capazes de nos servirmos dos meios informáticos, suscitando projetos, criando

situações-problemas, para desenvolver competências, criar uma nova organização de trabalho e novas formas de cooperação:

Na minha perspectiva, a interatividade das TIC é o seu atributo principal. Pode, também, melhorar a relação professor/aluno, aproximando-os num clima de trabalho comum (E4).

Tendo em linha de conta que existem soluções educacionais exclusivamente produzidas no âmbito das TIC, que acabam por influenciar profundamente os procedimentos educacionais, poder-se-á afirmar que estamos perante um novo paradigma educacional que se caracteriza pela sua transversalidade curricular. Isso mesmo se pode depreender da citação de uma professora entrevistada:

Eu penso que as TIC deverão ser exploradas e trabalhadas em todas as áreas disciplinares e não disciplinares, já que as mesmas se apresentam como uma competência transversal a todas elas e dotadas de um carácter instrumental (E7).

No que respeita à formação de professores, saliente-se que foi criado o *Quadro de Referência para a Formação Contínua de Professores* no domínio das TIC. Esta formação foi alvo de muitas críticas pelos professores, como se constata na opinião de uma entrevistada:

Este ano decidiu-se que todos os professores teriam formação em novas tecnologias e a formação só privilegiou essa área. Os professores ficaram sem possibilidade de escolha (E7).

No que diz respeito à sobrecarga dos professores, não podemos esquecer, todavia, que 62.5% dos professores afirma que as TIC vieram sobrecarregar o trabalho docente, uma vez que toda esta nova realidade, em que está implícita a rapidez de transformação do saber, do conhecimento, implica uma nova forma de atuação e de estratégias metodológicas diferentes.

A implementação do Plano Tecnológico para a Educação, por parte do Ministério da Educação¹⁰⁸ – Despacho n.º 143/2008, de 3 de janeiro, aprovou o modelo orgânico relativo à execução, no âmbito do Ministério da Educação, do Plano Tecnológico da Educação – que visa promover uma eficiente formação em TIC dos professores e a sua utilização nos processos de ensino e aprendizagem e na gestão administrativa das escolas, corrobora a afirmação anterior. Não ignoramos que a utilização das TIC nas escolas pode introduzir um modelo de aprendizagem inovador, propondo aos alunos um método de estudo mais atrativo e estimulante. Não ignoramos que constituem um recurso potenciador de uma diferenciação pedagógica mais democrática, partilhando desta opinião 46.03% dos professores que responderam ao questionário¹⁰⁹. Não ignoramos, igualmente, que temos hoje uma geração jovem aparentemente muito informada porém, provavelmente, não com um conhecimento proporcional.

Sendo os meios tecnológicos uma via de acesso ao conhecimento e à informação, a sua disponibilidade e generalização nas escolas é essencial. São estes meios que, segundo Maria de Lurdes Rodrigues “garatem uma efetiva igualdade de oportunidades e proporcionam à escola pública condições objetivas para diminuir os efeitos das desigualdades sociais e económicas nos resultados escolares” (2010: 172). Acrescenta a autora que o papel dos professores é sempre insubstituível, no que respeita às condições de acesso ao conhecimento por parte dos alunos, mas o seu papel é realçado nos processos de apropriação e utilização destas tecnologias, podendo mediar a relação dos alunos com os equipamentos.

Os desafios principais, como conclui Maria de Lurdes Rodrigues (2010), são os da apropriação efetiva e da naturalização do uso das TIC ao serviço de um melhor acesso ao conhecimento e à informação. Na nossa opinião, os professores deverão ainda ser reconhecidos como elementos insubstituíveis não só na promoção das aprendizagens, mas também na construção de processos de inclusão que respondam aos desafios da diversidade.

¹⁰⁸ O Plano Tecnológico da Educação foi aprovado em Conselho de Ministros, em 2007, e “considerado um instrumento estratégico para a modernização tecnológica das escolas com os seguintes objetivos: a) reforçar e atualizar o parque informático na maioria das escolas portuguesas, aumentar a velocidade de ligação à Internet e construir redes de área local estruturadas e eficientes; b) desenvolver uma estratégia coerente com a disponibilização de conteúdos educativos digitais e para oferta de formação e de certificação de competências em TIC dos professores; c) adotar um modelo adequado de digitalização de processos que garanta a eficiência da gestão escolar” (Conselho de Ministros, 17/08/2007).

¹⁰⁹ Fonte: Parte III do Questionário, *item* 19, afirmação 15, Anexo I.

Como bem sublinhou Manuel Castells (2003: 278), o essencial reside na aquisição de uma capacidade intelectual de aprendizagem e de desenvolvimento, o que coloca os professores no centro da “nova pedagogia”.

Abrem-se, assim, à escola [e aos professores] novos dilemas que se transformam em desafios para as lideranças e suas tomadas de decisão (Sousa, 2007: 112). Ser professor, hoje, significa que se tem que enfrentar dilemas, resistências abertas e latentes, tomar decisões urgentes sem ter a certeza de que sejam as melhores decisões que se podem assumir, confrontar-se com os seus limites e algumas incertezas. Por isso é que ser professor obriga a que sejamos capazes de encontrar um outro modo de nos realizarmos profissionalmente

A análise do “transbordamento” do trabalho docente que se realizou neste espaço de reflexão, leva-nos a concluir que o carácter cada vez menos estruturado e mais mutável da sociedade, a emergência da incerteza e da precariedade crescente dos saberes científicos e tecnológicos exigem ao professor novos papéis e novas formas de atuar mais complexas. No entanto, ao mesmo tempo que se diversificam e multiplicam as tarefas do professor, cresce a sua responsabilidade e, cada vez mais, os professores são responsabilizados pelo insucesso dos alunos e pela ineficácia das reformas educativas. Aumentam, pois, em número e complexidade os papéis atribuídos aos professores. Um dos papéis que cada vez mais é pedido aos professores tem a ver com as diferentes dimensões da avaliação dos alunos, com a avaliação de desempenho das escolas e dos professores. O alargamento dessas responsabilidades de desenvolvimento e de “prestação de contas” exige novas competências em vários domínios e leva os professores a assumirem funções, o que intensifica o seu trabalho.

As condições de trabalho dos professores têm vindo, efetivamente, a tornar-se mais graves e complexas. Em consequência das reformas educacionais iniciadas na última década, novos significados e tarefas têm sido atribuídos aos profissionais do ensino. Aumentaram o número de atividades numa lógica de “[...] permanente acumulação de funções e de missões” (Nóvoa, 2005: 16), pedagógicas, sociais, afetivas, burocráticas e técnico-administrativas. Esta “acumulação de funções e de missões”, esta complexificação

e agravamento das condições de trabalho docente estão, na nossa perspetiva, a traduzir-se numa deterioração da qualidade da atividade profissional.

Eis-nos perante uma situação que envolve uma componente científico-pedagógica e política cujos limites importa reconhecer, ainda que nem sempre permitam responder à questão com que António Nóvoa (2005: 16) nos confronta quando, constatando que o caminho do “transbordamento” conduziu a um impasse, questiona: “Será que existe alguma saída?”

REFLEXÕES FINAIS

1. Principais resultados

A compreensão sobre as políticas educativas e o seu impacto sobre o trabalho dos professores exigiu que nos debruçássemos sobre as ideologias políticas, os paradigmas e as lógicas dominantes (explícitas ou implícitas) que lhes subjazem e que determinam o trabalho docente. Os resultados que apresentamos são fruto de uma importante análise construída em torno do contributo teórico de vários autores e dos dados empíricos sobre o trabalho dos professores. Se o contributo dos autores nos possibilitou fazer o enquadramento teórico e aguçar a nossa curiosidade e criatividade sobre a problemática em estudo, os dados empíricos ajudaram-nos a conferir maior visibilidade ao modo como os professores percecionam as alterações a que o seu trabalho tem sido sujeito por via das sucessivas mudanças produzidas pelo poder central, o modo como entendem e interpretam a sua ação e como contribuem para projetar novos sentidos à profissão docente.

O percurso por nós realizado permitiu-nos concluir que ao nível das políticas educativas existe uma orientação clara para se passar de políticas democráticas, baseadas no ideal de igualdade de oportunidades, para políticas educativas de *quase-mercado* que se ancoram no objetivo de igualdade de resultados, onde sobressai o desenvolvimento de uma nova ética educativa assente nos valores da eficácia e da competitividade. Na verdade, a lógica mercantil ganha espaço contra a lógica democrática. O avanço do neoliberalismo, favorecido pelo fracasso de um Estado-Providência hiperbolizado em serviços nem sempre eficazes, trouxe alterações significativas de paradigmas, na forma como são perspetivados o próprio Estado e os serviços por ele prestados, nomeadamente o serviço público de educação, bem como os cidadãos que deles usufruem.

O Estado, agora regulador/avaliador, restringe a sua abrangência, descentralizando e delegando competências nas comunidades locais e no setor privado, numa lógica de democracia participada. Conceitos como a qualidade, eficiência e a eficácia são introduzidos no setor público e são práticas importadas do setor empresarial. A lógica da competição constitui o elemento principal para uma educação dita «de qualidade». Os professores sabem, no entanto, que não é assim. Sabem que a democracia começa no respeito pelos alunos e alunas, pelos seus percursos e, por isso, necessitam de defender a

possibilidade desses percursos¹¹⁰. Neste sentido, é possível falar em perspectivas educacionais progressistas e emancipatórias e em políticas que promovam o (re)equilíbrio entre regulação e emancipação. A pressão social e institucional à prestação de contas emerge, como contrapartida, da responsabilização associada a uma autonomia, em nome da transparência e da melhoria da qualidade. As mudanças que assolam a organização escolar inserem-se neste movimento, embora com algumas componentes específicas que a distinguem do restante setor público. A alteração ao modelo de gestão, no sentido de reforçar a liderança nas escolas e a intervenção da comunidade educativa, pela via do incremento da autonomia, é outro pilar das medidas de política educativa tomadas nos anos mais recentes. Surgem, com efeito, alguns sinais de *quase-mercado* na educação, ao incentivar a “prestação de contas”, institucionalizando, por exemplo, o Programa de Avaliação Integrada das Escolas.

Sobre as políticas educativas implementadas ao longo da última década, os professores participantes neste estudo, numa atitude de vigilância crítica e reflexiva, disseram não se rever numa escola que, em termos políticos, continua fortemente centralizada e assente em configurações marcadas pela lógica da competitividade e da eficácia. Por este motivo, os professores percebem que não podem deixar de intervir nas respetivas escolas. Reconhecem que a ação pedagógica, pela sua natureza e finalidade, exige que se contrarie uma visão tecnicista e reducionista do trabalho do professor. Com efeito, dizem não se remeter a uma mera condição de consumidores e, ainda que fortemente pressionados pelo poder central, através das direções das escolas, assumem-se como coprodutores e coparticipantes nos problemas da educação. Os professores não ignoram, por isso, o papel determinante que têm na procura de outros sentidos para o trabalho que realizam nas escolas e não escamoteiam as suas representações acerca do papel e da função da escola, dos sentidos e das finalidades da educação escolar.

No que concerne à *prestação de contas*, ressalta a avaliação – autoavaliação, avaliação externa das escolas, avaliação de desempenho. Os professores reconhecem que a avaliação está fortemente presente na educação e que se caracteriza, sobretudo, por

¹¹⁰ António Nóvoa (1999). *Os Professores na Virada do Milénio: Do Excesso dos Discursos à Pobreza das Práticas*. Este artigo surge na sequência de uma palestra proferida na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, no dia 20 de maio de 1999. Uma versão deste texto foi publicada na revista espanhola *Cuadernos de Pedagogía* n.º 286, dezembro de 1999.

dispositivos de avaliação externa das escolas, numa lógica de promoção mercantil. Neste contexto, apesar de admitirem a necessidade e a relevância da avaliação, consideram que constitui, contudo, uma das formas mais recentes do controlo do Estado. Sendo recente, mas dominante, a política da avaliação das escolas tem-se traduzido na retórica oficial da autonomia e da qualidade da escola e do ensino, tal como defende Sanches (2002). No entanto, os professores não deixam de registar a necessidade de a escola se conhecer a si própria, não apenas nos resultados de uma eficácia percentual e comparativa com outras escolas, mas, sobretudo, nos percursos organizacionais e pedagógicos que cada escola percorre, nos fundamentos que os sedimentam e justificam, na natureza das interações e nas lógicas dominantes que as inspiram.

As transformações nas políticas educativas, caracterizadas pela extensão da escolaridade secundária, criaram novas tensões devido principalmente ao aprofundamento das desigualdades entre as “boas escolas” e “más escolas”. A tendência a aprofundar as diferenças sociais conduz, por um lado, à competição entre as “boas escolas” e, por outro, a deixar aos professores a dura tarefa de lidar com o público mais desfavorecido das outras escolas. Sobre este assunto, os dados empíricos revelam que os *rankings* das escolas não merecem a total concordância dos professores, mas não revelam claramente se interferem ou não na ação que protagonizam nas escolas. Deste modo, parece continuar em aberto a questão de saber se a avaliação externa, que avalia o desempenho da escola, ou os *rankings* das escolas, conduz à mudança de práticas organizacionais e pedagógicas. Admitimos, contudo, que um estudo mais prolongado nos permitiria chegar a inferências mais elucidativas.

Sobre a questão da autonomia das escolas e dos professores, os dados empíricos permitiram-nos concluir que os professores percecionam a autonomia como uma “ficção” – expressão de João Barroso (2004) – mas, simultaneamente, reconhecem que é determinante para a resolução dos problemas com que se defrontam na sua atividade profissional. Os professores estão conscientes de que a configuração do sistema educativo português se caracteriza por um elevado nível de centralização e prescrição ao nível curricular, pedagógico e da administração e gestão. As escolas continuam a possuir margens mitigadas de autonomia e de liberdade, tanto por falta de delegação de competências a partir do poder central, como por falta de proactividade dos agentes educativos. Os professores confinam, por isso, a autonomia ao domínio das opções

pedagógicas e da relação pedagógica, onde os valores do professor sobressaem e o raciocínio ético é frequentemente convocado. Mesmo reconhecendo que o sistema educativo está ancorado numa lógica centralista e que, por isso, dificilmente virá a conceder às escolas e aos professores a autonomia de que necessitam e desejam, os professores reclamam por mais autonomia. O reforço da capacidade da autonomia dos professores afigura-se, portanto, imprescindível, pois é capaz de se constituir como um fator de mobilização, de despertar as consciências e como desencadeador de novas e cada vez mais autónomas iniciativas. O desenvolvimento humano passa, precisamente, por uma autonomia que significa a capacidade individual e coletiva para a autorreflexão e para a autodeterminação, passando pela possibilidade de participarem nas tomadas de decisão que lhes dizem respeito. A capacidade de empreender parece-nos aqui situada, quer porque se trata de um signo de liberdade, de liberdade de agir, quer porque é um valor democrático fundamental.

No que concerne ao novo modelo de administração e gestão escolar, os dados empíricos levaram-nos a concluir que os professores se reveem no modelo colegial, contrariando, simultaneamente, a ideia de que este constitui um obstáculo a uma gestão eficaz. A ação de líderes unipessoais é, conseqüentemente, questionada porque exclui a gestão democrática das escolas, a colegialidade e a participação. Há, portanto, uma clara tendência para a centralização de poderes e para a procura individual de soluções para problemas coletivos, o que desagrada aos professores.

O Estado tem exercido desde sempre uma permanente e incessante tutela sobre os professores. Essa subordinação foi conseguida pela racionalidade imposta ao seu trabalho, retirando-lhes um capital essencial, o saber emancipatório. Com efeito, a forma como os professores constroem o seu conhecimento é, na nossa opinião, determinante como base para a construção da profissão, do prestígio social e de uma nova profissionalidade docente. Neste âmbito, outra das conclusões sustentada pelos dados empíricos é que os professores se consideram autores e construtores da sua profissão. Em consequência, reconhecem que o seu conhecimento assume particular relevo para a sua emancipação e, neste sentido, para a construção de uma nova profissionalidade docente. Reivindicam, por isso, um projeto emancipatório, uma mudança paradigmática, no sentido de os professores deixarem de ser dependentes da possibilidade de construir um saber pedagógico que não seja puramente instrumental. Deste modo, atribuem aos professores o papel não de meros

consumidores, mas o de educadores que aceitem o desafio de quebrar a rotina, concebendo projetos ajustados às realidades em que trabalham e predispostos a, continuamente, avaliarem e reconstruírem esses projetos. Estão a assumir que deverão ter “uma visão caleidoscópica do mundo do trabalho e dos seus problemas, permitindo-lhes uma reflexão dialogante sobre o observado e o vivido” (Alarcão, 1996: 13), no contexto real das práticas. Uma visão restritiva do trabalho docente é considerada, portanto, um modo incorreto de exercer a profissão, tanto mais quanto as mudanças sociais e culturais dos últimos anos têm exigido aos professores que se desdobrem numa pluralidade crescente de tarefas, provocada pela intensificação do trabalho docente (Hargreaves, 1998). Na interpretação de Esteve estas mudanças sociais e as consequentes alterações dos sistemas de ensino provocam nos professores uma crise de identidade; à qual reagem de diversas formas, salientando-se “[...] a inibição e a rotinização da prática docente” reduzida, por exemplo, às tarefas letivas, como se o professor soubesse que, “[...] no fundo, tudo se decide no interior da sala de aula, num esforço individual que não é reconhecido” (1995: 110).

Os professores do nosso estudo sabem que o tempo atual lhes tem exigido uma luta atrativa e permanente entre múltiplas possibilidades de ser pessoa e opções dinâmicas na caminhada subjetiva para a descoberta da profissão e para a assumpção de novos sentidos profissionais. Ao mesmo tempo que se diversificam e multiplicam as tarefas do professor, cresce a sua responsabilidade e, cada vez mais, os professores são responsabilizados pelo insucesso dos alunos e pela ineficácia das reformas educativas. Aumentam, pois, em número e complexidade os papéis atribuídos aos professores. Um dos papéis que cada vez mais é pedido aos professores tem a ver com as diferentes dimensões da avaliação dos alunos, com a avaliação de desempenho das escolas e dos professores. O alargamento dessas responsabilidades de desenvolvimento e de “prestação de contas” exige novas competências em vários domínios – colheita e análise de dados, comunicação dos resultados aos pais, gestão de projetos e de monitorização de desempenho – leva os professores a assumir funções mais amplas nas sociedades contemporâneas, o que intensifica e complexifica o seu trabalho.

A carga de trabalho que é atribuída aos professores, o tempo de preparação das aulas, as tarefas exercidas dentro das escolas, as reuniões intermináveis e a utilização das tecnologias de informação e comunicação são aspetos ligadas à organização social escolar

que intensificam o trabalho dos professores. A organização social de cada escola exige, na realidade, um empenho maior dos professores para que este espaço funcione dentro de uma certa "ordem escolar" (Tardif & Lessard, 2005). Baseada em princípios implícitos e nas normas ou regras dos regulamentos internos, ou nas diretivas ministeriais que oferecem um quadro geral, os professores empenham-se a construir e a assegurar o bom funcionamento da escola, salientando que muitas vezes é ultrapassado o que é verdadeiramente específico da sua atividade. Os professores consideram, efetivamente, que o seu trabalho é cada vez mais codificado e racionalizado pelas diretivas ministeriais, que prescrevem em pormenor o programa a ser desenvolvido e a progressão a ser levada em conta, indo ao encontro do que é defendido nesta matéria por Tardif e Lessard (2005).

Para os professores, a utilização das tecnologias, de computadores, de recursos audiovisuais, significa maior dedicação ao trabalho e maior exigência em relação ao uso das mesmas. Assim, se por um lado a sala de aula se transforma, por outro, o trabalho docente também sofre mudanças significativas, sobretudo no sentido da sua maior intensificação. A introdução de novas tecnologias de informação e comunicação parece elevar continuamente a carga de trabalho dos mesmos. No entanto, reconhece-se que as possibilidades dos meios de informação e comunicação e os inúmeros recursos pedagógicos disponibilizados por esses meios podem contribuir para a construção de escola ancorada nos princípios da igualdade. A transformação do acesso à informação a que os professores se referem parece ir ao encontro de Hargreaves (1998) quando diz que a difusão cada vez mais global da informação comprime o espaço e o tempo e aumenta a rapidez do ritmo da mudança. Na nossa perspetiva, a possibilidade de rompimento dos limites espaço-temporais traz consigo a discussão de democratização da educação, do conhecimento, da informação e da tecnologia.

As transformações pelas quais a organização do trabalho docente tem passado são, também, reflexas de novas procuras apresentadas à educação pela reestruturação produtiva. Uma maior escolarização surge como alternativa à inserção no mercado de trabalho. Para dar resposta às novas exigências da organização dos sistemas de produção, espera-se que a escola forme profissionais flexíveis, de acordo com os novos padrões de qualificação. É a lógica de mercado, da competição, da eficácia e da eficiência que parece imperar. De facto, como sugerem Correia e Matos (1999) a permeabilização do campo educativo às exigências do tecido económico, presente na hiper-responsabilização da escola pelos

atrasos do desenvolvimento económico e empresarial do país e, também, na importância pública que assumem todos os discursos que tendem a olhar para a escola como se de uma empresa se tratasse, é outra das atribuições com que atualmente os professores se confrontam. São atribuições que intensificam e complexificam o trabalho dos professores.

Os professores têm noção da sua importância na mudança e na inovação educacional, equacionando-a como fulcral na sociedade contemporânea, o que a remete para o futuro. Se, até à atualidade, a educação se radicava prioritariamente no presente e no passado, importa agora, antes de mais, no presente, prevenir o futuro, com base numa ação responsável que, devido ao fenómeno da globalização, obriga a rever os próprios conceitos de espaço e de tempo. O espaço não mais é delimitado pelos muros da *polis*, estendendo-se à escala planetária. O tempo deixa de ser o imediato, a plenitude do agora para se projetar num futuro problemático que pode trazer a incerteza e o *caos*. É por este motivo que os professores referem a importância da educação para a compreensão da mudança, não sugerindo, naturalmente, que as gerações futuras sejam educadas para a fluidez dos valores, para o efémero, para o superficial, pelo contrário, é urgente educar para a compreensão da mudança, para a sua ambivalência, para o que ela tem de efémero, de contraditório. Os docentes parecem estar dispostos à mudança *ad intra*, ou seja, a partir do interior da classe docente, independentemente de qualquer reforma ou mudança que parte do poder central. Não pretendem defender que as mudanças devam partir exclusivamente dos professores, mas que qualquer mudança compromete tanto os atores educativos quanto a Administração Central.

Ao longo das entrevistas e dos dados recolhidos através dos questionários percebemos, igualmente, haver obstáculos organizacionais e pedagógicos que se colocam ao desenvolvimento de situações tendentes a promover a cooperação docente. A ausência de cooperação educativa na escola é sujeita aos ditames de uma racionalidade burocrática, não sendo encarada, contudo, como um desinvestimento profissional. No entanto, não podemos deixar de sublinhar que os professores têm noção de que a valorização da colaboração constitui um elemento decisivo quer para o processo de transformação das suas práticas educativas, quer do próprio processo de reconfiguração do trabalho docente. A colegialidade não se cria por imposição, no entanto, percebemos que pode surgir espontaneamente dentro da dinâmica de um grupo disciplinar, interessado em trabalhar em equipa, a única forma de obter sinergias que valorizam o trabalho realizado. O trabalho

colegial ajudará, certamente, a criar e a consolidar a construção de um *ethos* de que os professores necessitam para se constituírem definitivamente como um grupo profissional coeso. Lembrando Philippe Perrenoud (1996) e a sua ideia de equipa pedagógica que, tal como é proposta e formulada, aponta para a necessidade de instituir sistemas de ação coletiva no seio dos professores, o trabalho em equipa não deve ser visto como uma conquista individual da parte dos professores, mas como uma dimensão crucial de uma nova cultura profissional, uma cultura de cooperação ou colaborativa que pode indicar momentos de partilha e de produção colegial da profissão. De algum modo, poder-se-á afirmar que se trata de inscrever a dimensão coletiva no *habitus* profissional dos professores. Segundo o exposto, valerá a pena, num tempo incerto e difícil como o que estamos a viver, insistir em culturas isolacionistas, defensivas e de refúgio?

Face ao exposto, consideramos que a reconfiguração do trabalho docente se deve direccionar para novas racionalidades pedagógicas, ancoradas num outro tipo de gestão da organização do espaço e do tempo das aprendizagens ou numa recusa intransigente do modelo tradicional da educação escolar. Vivemos numa civilização de projetos – diz João Barroso (1992: 17) – razão pela qual defendemos que os professores deveriam trabalhar para projetos, por projetos e com projetos porque “um projeto dá sentido às ações isoladas e integra as diversas atividades numa intencionalidade comum cujos efeitos, por vezes, só são visíveis a muito longo prazo” (Leite, 2002a: 96). Isto obriga, necessariamente, à emergência de culturas de colegialidade efetiva, suportada na partilha de conhecimentos. Aliada à atitude proactiva dos professores, seria importante, então, incrementar a colegialidade docente quando se debatem os sentidos e a transformação do trabalho docente.

É a utopia que nos fala da capacidade de conceber outras possibilidades e encoraja o sujeito/professor para a mudança e, neste sentido, afigura-se como a antecipação da mudança na medida em que, a partir da aprendizagem das estruturas sociais, culturais, históricas, políticas é capaz de idealizar projeções ideais que servem de estímulo à ação transformadora. Como profissionais reflexivos e éticos, cabe aos professores assegurar que a escola seja efetivamente um espaço de liberdade onde se discutam e confrontem vivências e cosmovisões do mundo e da sociedade e onde não existam constrangimentos que impeçam a livre exposição, troca e discussão de ideias. Este é, na nossa perspetiva, um dos mandatos mais importantes da escola.

Por último, não podemos deixar de realçar as virtualidades e vantagens da utilização de abordagens plurimetodológicas, uma vez que o que se pretendia era a obtenção de visões ou perspetivas diversas do mesmo fenómeno com vista à clarificação de significados, sentidos e interpretações que o entrevistado ou o informante confere ao que diz e legitima ou não, pelo que faz ou tenta fazer. Como já referimos, recorremos a várias técnicas de recolha de dados, numa procura incessante de múltipla informação. De um modo geral, uma primeira conclusão permite-nos afirmar que as técnicas selecionadas se revelaram complementares, sobretudo os questionários e as entrevistas. Nos pontos essenciais os dados obtidos através das entrevistas foram convergentes com os recolhidos através dos questionários. Contudo, a entrevista revelou mais potencialidades, elucidando aspetos que o questionário, pela sua natureza, poderia não esclarecer. Em síntese, o que fizemos não foi mais do que seguir uma orientação metodológica num sentido integrante e integrador e, portanto, indicadora de que os resultados obtidos se podem entrecruzar e comparar.

2. Limitações do estudo

Foi objetivo deste estudo a compreensão das políticas educativas e o impacto no trabalho dos professores. Consideramos que o debate em torno das políticas educativas revela que, apesar do espírito do tempo, continua a ser possível inscrever na agenda política perspetivas educacionais progressistas e emancipatórias. Haverá, por isso, outros sentidos e outras leituras que este trabalho não foi capaz de descobrir ou de realizar e que, certamente, não são independentes dos limites, dilemas e fragilidades incorporadas no seu desenvolvimento; ou então talvez a investigação seja como a democracia: “a democracia é algo incerto e improvável e nunca deve ser tida como uma garantia. É sempre uma conquista frágil, que precisa de ser defendida e aprofundada” (Mouffe, 1996: 17).

O horizonte temporal estabelecido para a investigação empírica limitou, efetivamente, as possibilidades de resposta a algumas questões levantadas. Precisaríamos de acompanhar os professores mais tempo para podermos concluir com mais clareza e profundidade o impacto que as medidas educativas têm no trabalho direto dos professores, sobre os novos sentidos para a profissão docente e, conseqüentemente, para o desenvolvimento de uma nova profissionalidade docente. É ainda fator de limitação o

reduzido número de sujeitos do estudo, o que afasta a possibilidade de generalização dos resultados e das conclusões. No entanto, dada a riqueza heurística das experiências narradas através das entrevistas e da informação recolhida através dos questionários, é de crer que os resultados encontrados possam constituir indicadores para outras investigações no domínio das políticas educativas e do trabalho dos professores.

3. Contributos da investigação para novos estudos

A presente investigação, dedicada aos professores e a uma profissão baseada nas relações sociais e submetida a condições de tensões ou de contradições, geradas pelas atuais políticas educativas, contribuiu para compreendermos que, neste início de século, são vários os sinais de mudança da imagem profissional dos professores, política e socialmente construída. Outro contributo que esta investigação trouxe é o reconhecimento de que os professores desejam a construção de uma nova profissionalidade, que parece traduzir-se numa atitude de autoavaliação, numa postura investigativa da ação e na tomada de decisões ao nível do projeto educativo e da própria organização da reflexão. Esta atitude constitui, na nossa perspetiva, a mudança necessária para a construção de uma nova conceção de ser professor e de uma nova profissionalidade própria da nossa contemporaneidade. Assim, consideramos que a discussão sobre a natureza do profissionalismo e emergência de novas retóricas configuradoras de uma “nova” profissionalidade docente poderão ser objeto de uma reflexão aprofundada, abrindo um espaço de investigação futura.

São muitos os desafios da profissão docente. Do mesmo modo, a análise sobre o trabalho docente é difícil de ser realizada devido não só às rápidas transformações e mudanças em curso que dificultam a sua compreensão, mas também devido à sua complexidade e especificidade. Nesta perspetiva, consideramos que novas investigações são necessárias para que possamos compreender melhor o trabalho que os professores realizam, apreender as suas contradições e entender a trama de relações que os envolve. A investigação surge, sem dúvida, como um meio fundamental para chegarmos a algumas respostas que poderão servir de base para a construção de uma escola democrática, baseada no princípio de igualdade de oportunidade.

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA¹¹¹

- ABREU, José Luís Pio (2007). *Quem nos faz como somos?* Lisboa: D. Quixote.
- AFONSO, Almerindo Janela (1997). *Para uma Análise Sociológica da Avaliação das Políticas Educativas*. Braga: Universidade do Minho.
- AFONSO, Almerindo Janela (2001a). A Redefinição do Papel do Estado e as Políticas Educativas. Elementos para pensar a transição. *Sociologia, Problemas e Práticas*, n.º 37, 33-48.
- AFONSO, Almerindo Janela (2002a). Políticas Contemporâneas e Avaliação Educacional. In Licínio Lima e Almerindo Janela Afonso. *Reformas Da Educação Pública. Democratização, Modernização, Neoliberalismo*. Porto: Edições Afrontamento, 111-127.
- AFONSO, Almerindo Janela (2003). Estado, globalização e políticas educacionais: elementos para uma agenda de investigação. *Revista Brasileira de Educação*, n.º 22, 35-46.
- AFONSO, Almerindo Janela (2010). Gestão, autonomia e *accountability* na escola pública portuguesa: breve diacronia. *RBPAE – v.26, n.1*, 13-30.
- AFONSO, Almerindo Janela; LUCIO-VILLEGAS, Emílio Ramos (2007). Estado-Nação, educação e cidadanias em transição. *Revista Portuguesa de Educação*, 20 (1), 77-98.
- AFONSO, Natércio (1999). A Autonomia das Escolas Públicas: Exercício Prospetivo de Análise da Política Educativa. *Inovação*, 12 (3), 45-64.
- AFONSO, Natércio (2002). A avaliação do serviço público de educação: direito do cidadão e dever do Estado. In CNE (2002). *Qualidade e Avaliação da Educação*. Lisboa: Conselho nacional de Educação, 95-104.
- AFONSO, Natércio (2003). A regulação da educação na Europa: do Estado educador ao controlo social da Escola pública. In João Barroso (Org.). *A Escola Pública. Regulação, Desregulação, Privatização*. Porto: Edições ASA, 49-78.
- AFONSO, Natércio (2005). *Investigação Naturalista em Educação. Um Guia Prático e Crítico*. Porto: Edições ASA.
- AFONSO, Natércio (2007). A avaliação das escolas no quadro de uma política de mudança da administração da educação. In Atas do Seminário *Avaliação das Escolas – Modelos e Processos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- ALARCÃO, Isabel (1996). *A Formação Reflexiva dos Professores. Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- ALFORD, Robert; FRIEDLAND, Roger (1991). *Los Poderes de la Teoria. Capitalismo, Estado y Democracia*. Buenos Aires: Manantial.
- ALTHUSSER; Loius (1980). *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*. Lisboa: Edições Presença.
- AMIN, Dada (1997). Placing Globalisation. *Tehory, Culture and Society*, n.º 14 (2), 123-137.
- ANDRÉ Marli Eliza (1995). *Etnografia da Prática Escolar*. Campinas: Papirus Editora.

¹¹¹ As referências bibliográficas correspondem à edição consultada que, nem sempre, é a última.

- ANTUNES, Fátima (2004). Globalização, Europeização e Especificidade Portuguesa: A Estruturação Global de uma Inovação Nacional. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 70, dezembro, 101-125.
- ANTUNES, Fátima (2005). Globalização e europeização das políticas educativas. Processos, percursos e metamorfoses. *Sociologia, Problemas e Práticas*, n.º 47, 125-143.
- ANTUNES, Fátima (2006). Governação e Estado Europeu de Educação: Regulação da educação e visões para o projeto “Europa”. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 75, 63-93.
- ARAÚJO, Helena Costa (1993). Uma visão sobre o professorado em Portugal. *Colóquio, Educação e Sociedade*, n.º 4, 161-183.
- APPLE, Michael (1989). *Educação e Poder*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- AZEVEDO, Joaquim (2000). *O Ensino Secundário em Portugal*. Porto: ASA.
- BACHELARD, Gaston ([1934], [1976]; 1996). *Le Nouvel Esprit Scientifique*. Paris: PUF.
- BALL, Stephen (1999). Politics and policy making in education: explorations in policy sociology. Nova York: Routledge.
- BALL, Stephen (2000). Performativities and fabrications in the education economy: Towards the performativity state. *In The Australian Educational Researcher*, 27, 2, 1-23.
- BALL, Stephen (2001). Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. *In Currículo sem Fronteiras*, 1 (2), 99-116.
- BATISTA, Isabel (2001). Ética e Identidade Profissional Docente. *In Jornal A Página da Educação*, n.º 19.
- BATISTA, Isabel (2005). *Dar Rosto ao Futuro: A Educação Como Compromisso Ético*. Porto: Profedições.
- BARROSO, João (1991). Modos de Organização Pedagógica e Processos de Gestão: Sentidos de uma Evolução. *Inovação*, 4 (2-3), 55-86.
- BARROSO, João (1992). Fazer da escola um projeto. *In Rui Canário (Org.). Inovação e projeto educativo da escola*. Lisboa: Educa, 17-51.
- BARROSO, João (1996). O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. *In João Barroso (Org.). O Estado da Escola*. Porto: Porto Editora, 167-189.
- BARROSO, João (1997). *Autonomia e gestão das escolas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- BARROSO, João (1999). Regulação e autonomia da escola pública: o papel do Estado, dos professores e dos pais. *Inovação*. Vol. 12, n.º 3, 9-33.
- BARROSO, João (2000). O Século da Escola: Do Mito da Reforma à Reforma de um Mito. *In Teresa Ambrósio et al., O Século da Escola – Entre a Utopia e a Burocracia*. Porto: Edições ASA, 63-94.
- BARROSO, João (2001a). *Relatório da disciplina Teoria das Organizações e da Administração Educacional*. Provas de Agregação. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação de Lisboa (texto policopiado).

- BARROSO, João (2001b). *As Políticas de Reforço da Autonomia no Contexto da Alteração dos Modos de Regulação da Escola Pública*. Sumário da Lição Síntese, apresentada no âmbito das provas de agregação. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (texto policopiado).
- BARROSO, João (2002). Organization et régulation du système éducatif: sens d'une evolution. In João Barroso (Orgs.). *Analyse de l'Évolution des Modes de Régulation Institutionnalisée dans le Système Éducatif du Portugal*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, 2-12 (texto policopiado).
- BARROSO, João (2003a). Regulação e Desregulação nas Políticas Educativas: Tendências Emergentes em Estudos de Educação Comparada. In João Barroso (Org.). *A Escola Pública: Regulação, Desregulação, Privatização*. Porto: Edições ASA 19-48.
- BARROSO, João (2003b). A escolha da escola como processo de regulação: integração ou seleção natural. In João Barroso (Org.). *A Escola Pública: Regulação, Desregulação, Privatização*. Porto: Edições ASA, 79-109.
- BARROSO, João (2003c). Organização e Regulação dos Ensinos Básico e Secundário, em Portugal: Sentidos de uma Evolução. *Educação e Sociedade*, vol. 24, n.º 82, 63-92.
- BARROSO, João (2004). A autonomia das escolas: uma ficção necessária. *Revista Portuguesa de Educação*, 17 (2), 49-83.
- BARROSO, João (2005a). O Estado, A Educação e a Regulação das Políticas Educativas. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 26, n.º 92, 725-751.
- BARROSO, João (2005b). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- BARROSO, João (2006). O Estado e a Educação. A regulação transnacional, a regulação nacional e a regulação local. In João Barroso (Org.). *A Regulação das Políticas Públicas de Educação. Espaços, dinâmicas e atores*. Lisboa: Educa. Unidade de I&D de Ciências de Educação, 40-97.
- BARROSO, João, (2008). *Parecer do Projeto de Decreto-Lei 771/2007-ME*.
- BARROSO, João (2009). A autonomia das escolas: retórica, instrumento e modo de regulação política. In *A Autonomia das Escolas*. Fundação Calouste Gulbenkian, 2.^a Edição, 23-48.
- BARROSO, João; VISEU, Sofia (2006). A Interdependência entre Escolas: um espaço de regulação. In João Barroso (Org.). *A Regulação das Políticas Públicas de Educação. Espaços, Dinâmicas e Atores*. Lisboa: Educa. Unidade de I&D de Ciências de Educação, 129-162.
- BARROSO, João; DINIS; Luís; MACEDO, Berta; VISEU, Sofia (2006). A Regulação Interna das Escola: lógicas e atores. In João Barroso (Org.). *A Regulação das Políticas Públicas de Educação. Espaços, Dinâmicas e Atores*. Lisboa: Educa. Unidade de I&D de Ciências de Educação, 163-190.
- BARTHES, Roland (1981). *A Câmara Clara*. Lisboa: Edições 70.
- BAUMAN, Zygmunt (2001). *A vida fragmentada*. Lisboa: Relógio D'Água.
- BELL, Judith (2002). *Como Realizar um Projeto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.

- BERGER, Peter, (1998), *Perspetivas Sociológicas: Uma visão Humanística*. Petrópolis: Vozes Editora.
- BIRGIN, Alejandra (2000). Novas Regulações do Trabalho Docente: O Caso da Reforma Argentina. In *Cadernos de Pesquisa*, Universidade de Buenos Aires, n.º 111, 95-113.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari (2008). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- BOLÍVAR, António (1994). La evaluación de centros: entre el control administrativo y la mejora interna. In Juan Manuel Escudero e Maria Teresa González (Org.). *Professores y Escuela*. Madrid: Ediciones Pedagógicas, 251-282.
- BOLÍVAR, António (2000). O lugar da escola na política curricular atual. Para além da reestruturação e da descentralização. In Manuel Jacinto Sarmiento (Org.). *Autonomia da Escola. Políticas e Práticas*. Porto: Edições ASA, 157-190.
- BOLÍVAR, António (2003). *Como melhorar as escolas: Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto: Edições ASA.
- BOLÍVAR, António (2007). Um olhar atual sobre a mudança educativa: onde situar os esforços de melhoria? In Carlinda Leite e Amélia Lopes (Org.). *Escola, Currículo e Formação de Identidades. Estudos de Investigação*. Porto: Edições ASA, 13-50.
- BOLÍVAR, António; CONTRERAS DOMINGO, José (2004). Competencias profesionales y crisis de identidad en el profesorado de Secundaria en España. *Perspectiva Educacional*, 44, 11-36.
- BOURDIEU, Pierre (1987). Reprodução cultural e reprodução social. In MICELI (Org.). *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspetivas, 295-336.
- BOURDIEU, Pierre (1998). *Contrafogos*. Oeiras: Celta Editora.
- BOURDIEU, Pierre (2004). *Para uma Sociologia da Ciência*, Lisboa: Edições 70.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude (1978). *A Reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Lisboa, Vega.
- BOURDDONCLE, Raymond (1991). La professionalisation des enseignants: analyses sociologiques anglaises et américaines. *Revue Française de Pédagogie*, n.º 44, 73-92.
- BURGESS, Robert (1997). *A Pesquisa de Terreno. Uma Introdução*. Oeiras: Celta.
- BURNS, Tom; CARSON, Marcus (2003). Configurações de governança pluralistas, neocorporativas e da União Europeia. Padrões de elaboração de políticas e de ação dos lóbis numa perspetiva comparada. *Sociologia, Problemas e Práticas*, n.º 42, 161-197.
- BRUNSSON, Nils (2006), *A Organização da Hipocrisia – os grupos em ação: dialogar, decidir e agir*. Porto: ASA.
- CANÁRIO, Rui (1996). Os Estudos Sobre a Escola: Problemas e Perspetivas. In João Barroso (Org.). *O Estudo da Escola*. Porto: Porto Editora, 121-149.
- CANÁRIO, Rui (2001). *Escola e Exclusão Social*. Lisboa: Educa.
- CANÁRIO, Rui (2005). *O que é a Escola? Um “olhar” Sociológico*. Porto: Porto Editora.
- CANÁRIO, Rui (2006). A Escola e a Abordagem Comparada. Novas realidades e novos olhares. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 1, 27-36.

- CANDEIAS, António (2001). Processos de Construção da Alfabetização e da Escolarização. O Caso Português. In Boaventura de Sousa Santos (Org.). *Transnacionalização da Educação. Da Crise da Educação à “Educação” da Crise*. Porto: Edições Afrontamento, 23-89.
- CARIA, Telmo (2000). *A Cultura Profissional dos Professores. O Uso do Conhecimento em Contexto de Trabalho na Conjuntura da Reforma Educativa dos Anos 90*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- CARIA, Telmo (2008). O uso do conceito de cultura na investigação sobre profissões. *Análise Social*, vol. XLIII, (4.º), 749-773.
- CARNEIRO, Alexandra (2001). O Conceito de Esperança como Fundamento Antropológico da Educação. In Adalberto Dias de Carvalho (Org.). *Filosofia da Educação: Temas e Problemas*. Porto: Edições Afrontamento, 61-88.
- CARNOY, Martin (1990). *Estado e Teoria Política*. Campinas: Papirus.
- CARNOY, Martin (1992). Education and the State. From Adam Smith to Perestroika. In R. Arnoe, P. Altblach e G. Kelly (Eds.). *Emergent Issues in Education: Comparative Perspective*. Albany: State University of New York Press, 143-159.
- CARNOY, Martin; LEVIN, Henry (1985). *Schooling and Work in the Democratic State*. Stanford: Stanford University Press.
- CASANOVA, Maria Antonia (1992). *La Evaluación. Garantía da Calidad para el Centro Educativo*. Zaragoza: EDELVIVES.
- CASTELLS, Manuel (2003). *O Fim do Milénio*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- CODD, John; GORDON, Liz; HARKER, Richard (1998). Education and the Role of the State: Devolution and Control Post-Picot. In A.H. Halsey, Hugh Lauder, Phillip Brown e Amy Stuart Wells (Eds.). *Education, Culture, Economy and Society*. Oxford: Oxford University Press, 263-272.
- COHEN, Elizabeth (1981). Sociology Looks at Team Teaching. *Research in Sociology of Education and Socialization*, 2, 163-193.
- COLOM, Antoni (2002). *La (de)construcción del conocimiento pedagógico – nuevas perspectivas en teoria de la educación*. Barcelona: Paidós.
- CORREIA, José Alberto (1989). *Inovação Pedagógica e Formação de Professores*. Porto: Edições ASA.
- CORREIA, José Alberto (1998). *Para uma teoria crítica em educação*. Porto: Porto Editora.
- CORREIA, José Alberto (2006). O científico e o político na educação contemporânea. *Studium: Revista de Filosofia*, (18), 61-87.
- CORREIA, José Alberto; STOLEROFF, Allan; STOER, Stephen (1993). A ideologia da modernização no sistema educativo em Portugal. *Cadernos de Ciências Sociais*, 12-13, 25-51.
- CORREIA, José Alberto; MATOS, Manuel (1999). *Formação de professores: Da racionalidade instrumental à ação comunicacional*. Porto: ASA.

CORREIA, José Alberto; MATOS, Manuel (2001). *Solidões e Solidariedades nos Quotidianos dos Professores*. Porto: ASA.

CORTESÃO, Luíza (2000). *Escola, Sociedade. Que relação?* Porto: Edições Afrontamento.

CORTESÃO, Luíza; STOER, Setephen (1999). *Levantando a Pedra. Da Pedagogia Intermulticultural às Políticas Educativas numa Época de Transnacionalização*. Porto: Edições Afrontamento.

CORTESÃO, Luíza; MAGALHÃES, António; STOER, Stephen (2001). Mapeando decisões no campo da educação no âmbito do processo da realização das políticas educativas. *Educação, Sociedade e Culturas*, n.º 15, 45-58.

COSME, Ariane (2004). Da Reinvenção do Modo de Educação Escolar à Reinvenção da Profissão Docente: Contributo para um Debate acerca do mal-estar Docente. *Revista Educação, Sociedade e Culturas*, 22, 183-213.

COSTA, António Firmino da (1999). A Pesquisa de Terreno em Sociologia. In Augusto Santos Silva e José Madureira Pinto (Org.). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento, 129-148.

COSTA, Jorge Adelino (1997). *O Projeto Educativo da Escola e as Políticas Educativas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

COSTA, Jorge Adelino (2007a). Avaliação, ritualização e melhoria das escolas: à procura da roupa do Rei... In Conselho Nacional de Educação. *Avaliação das Escolas – Modelos e Processos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, pp. 229-236.

COSTA, Jorge Adelino (2007b). Os projetos na escola: uma leitura crítica através da metáfora da hipocrisia organizada. In Jorge Adelino Costa, *Projetos em educação – contributos de análise organizacional*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 97-118.

COSTA, Jorge Adelino; VENTURA, Alexandre (2005). Avaliação e Desenvolvimento Organizacional. *Infância e Educação – Investigação e Práticas*, Lisboa, n.º 7, 148-161.

DALE, Roger (1988). *Political Change, Educational Change and the State in England, 1944-1988*. (artigo policopiado), 1-41.

DALE, Roger (1994). A promoção do mercado educacional e a polarização da educação. *Educação, Sociedade e Culturas*, n.º 2, 109-139.

DALE, Roger (1995). O Marketing do Mercado Educacional e a Polarização da Educação. In Gentili P. (Org.), *Pedagogia da Exclusão Crítica ao Neoliberalismo em Educação*. Petrópolis: Editorial Vozes, 137-168.

Dale, Roger (2000a). Globalization: a new world for comparative education? In Jürgen Schriewer (Org.), *Discourse Formation in Comparative Education*, Berlim, Peter Lang, 87-109.

DALE, Roger (2004). Globalização e Educação: Demonstrando a existência de uma “Cultura Educacional Comum” ou Localizando uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação”? *Educação Sociedade e Culturas*, n.º 16, 133-169.

DALE, Roger; OZGA, Jenny (1991). Module 1 – Introducing education policy: principles and perspectives. In *E333 Policy-Making in Education: a third level course*. Milton Keynes: The Open University, 2.ª edição.

- DAY, Christopher (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os Desafios da Aprendizagem Permanente*. Porto: Porto Editora.
- DAY, Christopher (2004). *A Paixão Pelo Ensino*. Porto: Porto Editora.
- DARLING-HAMMOND, Linda (2006). Constructing 21st-Century Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 57, 300-314.
- DEMAILLY, Lise [(1987) 1998]. La qualification ou la compétence professionnelle des enseignants. *Sociologie du Travail*, 1-87, 59-69.
- DENZIN, Norman; LINCOLN Yonna (1994). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- DEROUET, Jean-Louis (2002) A sociologia das desigualdades em educação posta à prova pela segunda explosão escolar: deslocamento dos questionamentos e reinício da crítica. In *Revista Brasileira de Educação*, nº 21,5-16.
- DEROUET, Jean-Louis (2009). O outro lado da implementação do LMD em França: um novo quadro para pensar as políticas de educação e de formação. *Revista Lusófona de Educação*, 13, 31-47.
- DOMINGO, José Contreras (1990). *Enseñanza, curriculum y professorado*. Madrid: Akal Universitaria.
- DOMINGO, José Contreras (2003). *A autonomia da classe docente*. Porto: Porto Editora.
- DUBAR, Claude (2005). *A Socialização. Construção das Identidades Sociais e Profissionais*. Porto: Porto Editora.
- EISNER, Elliot (1991). *The Enlightened Eye, Qualitative in Quiry and the Enhancenent of Educational Practique*. New Jersey: Prentice-Hall.
- ESTEVE, José Manuel (1992). *O mal-estar docente*. Lisboa: Escher.
- ESTEVE, José Manuel (1995). Mudanças sociais e função docente. In António Nóvoa (Org.). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora.
- ESTRELA, Teresa (2001). Questões de profissionalidade e profissionalismo docente. In Manuela Teixeira (Org.). *Ser Professor no Limiar do Século XXI*. Porto: ISET, 113-142.
- EVETTS, Júlia (2003). The sociological analysis of professionalism – occupational change in the modern world. *International Sociology*, 18 (2), 395-415.
- FERNANDES, António Teixeira (2008). Representação Democrática, Interesse Público e Estado Penal nas Sociedades Contemporâneas. In José Madureira Pinto e Virgílio Borges Pereira (Orgs.). *Desigualdades, Desregulação e Riscos nas Sociedades Contemporâneas*. Porto: Edições Afrontamento, 21-50.
- FERNANDES, Margarida (2000). *Mudança e Inovação na Pós-Modernidade. Perspetivas Curriculares*. Porto: Porto Editora.
- FERNANDES, António Sousa (2000). Contratos de autonomia e autonomia contatual na escola pública. In Manuel Alte da Veiga e Justino Magalhães (Orgs.). *Prof. Dr. José Ribeiro Dias. Homenagem*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 886-900.

- FERREIRA, Fernando Ilídio(2005a). Os agrupamentos de escola: lógicas burocráticas e lógicas de mediação. *In* João Formosinho, António Sousa Fernandes, Joaquim Machado e Fernando Ilídio Ferreira (Org.) *Administração da Educação*. Porto: Edições ASA, 265-306.
- FERREIRA, Fernando Ilídio(2005b). Metáforas organizacionais: o centro e a rede. *In* João Formosinho, António Sousa Fernandes, Joaquim Machado e Fernando Ilídio Ferreira (Org.) *Administração da Educação*. Porto: Edições ASA, 165-191.
- FERREIRA, Fernando Ilídio; OLIVIEIRA; Joaquim Marques (2007). Escola e Políticas Educativas: lugares incertos da criança e da cidadania. *In* Perspetivas, V. 25, n.º1, 127-148.
- FERREIRA, Fernando Ilídio (2008). Reformas educativas, formação e subjetividades dos professores. *Revista Brasileira de Educação*, Vol. 13, n.º 38, 239-251. ISSN 1413-2478.
- FERREIRA, Virgínia (1987). O inquérito por questionário na construção de dados sociológicos. *In* Augusto Santos Silva e José Madureira Pinto (Orgs.). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento, 191-212.
- FODDY, William (2002). *Como perguntar. Teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários*. Lisboa: Celta Editora.
- FONTOURA, Maria Madalena (2008). Política e ação pública. Entre a regulação centralizada e a regulação multipolar. *Revista Portuguesa de Educação*, 21 (2), 5-31.
- FORMOSINHO, João (2005). A construção da autonomia das escolas: lógicas territoriais e lógicas afinitárias. *In* João Formosinho, Sousa Fernandes, Joaquim Machado, Fernando Ilídio Ferreira (Org.). *Administração da Educação. Lógicas Burocráticas e Lógicas de Mediação*. Porto: Edições ASA, 307-319.
- FORMOSINHO, João; MACHADO, Joaquim (1998). Políticas Educativas Globais. *In* Atas do Seminário *A Territorialização das Políticas Educativas*. Minho: Universidade do Minho.
- FORMOSINHO, João; MACHADO, Joaquim (2000a). Reforma e Mudança nas Escolas. *In* João Formosinho, Fernando Ilídio Ferreira e Joaquim Machado (Orgs.). *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas*. Porto: Edições ASA, 15-30.
- FORMOSINHO, João; MACHADO, Joaquim (2000b). Vontade por decreto, projeto por contrato. Reflexões sobre os contratos de autonomia. *In* João Formosinho, Fernando Ilídio Ferreira e Joaquim Machado (Orgs.). *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas*. Porto: Edições ASA, 91-115.
- FORMOSINHO, João; MACHADO, Joaquim (2008). Pedagogia, cultura profissional e inovação na escola inclusiva. O desafio das equipas educativas. *In* Jorge Adelino Costa, António Neto-Mendes e Alexandre Ventura (Orgs.). *Trabalho docente e organização educativa*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- FORMOSINHO, João; MACHADO, Joaquim (2009). *Equipas Educativas. Para uma Nova Organização da Escola*. Porto: Porto Editora.
- FORMOSINHO, João; MACHADO, Joaquim (2010). Políticas de autonomia e avaliação. Portugal no concerto da União Europeia. *In* João Formosinho, António Sousa Fernandes, Joaquim Machado e Henrique Ferreira (Orgs.). *Autonomia da Escola Pública*. Edição: Fundação Manuel Leão, 72-89.

- FORMOSINHO, João; FERNANDES, António Sousa; MACHADO, Joaquim (2010). Contratos de autonomia para o desenvolvimento das escolas portuguesas. *In* João Formosinho, António Sousa Fernandes, Joaquim Machado e Henrique Ferreira (Orgs.). *Autonomia da Escola Pública*. Edição: Fundação Manuel Leão, 31-42.
- FORMOSINHO, João; FERNANDES, António Sousa; MACHADO, Joaquim (2010). Democracia, gestão e autonomia das escolas. a governação por contrato. *In* João Formosinho, António Sousa Fernandes, Joaquim Machado e Henrique Ferreira (Orgs.). *Autonomia da Escola Pública*. Edição: Fundação Manuel Leão, 57-69.
- FORTUNA, Carlos (1991). Nem Silas Nem Carabis: Somos Todos Translocais. *Revista Portuguesa de Ciências Sociais*, n.º 32, 267-277.
- FULLAN, Michel (2002). *Las Fuerzas del Cambio: Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Ediciones Akal.
- FULLAN, Michel; HARGREAVES, Andy (2000). *A Escola Como Organização Aprendente. Buscando uma Educação de Qualidade*. Porto Alegre: Artmed.
- FREIRE, Paulo (1974). *Uma educação para a liberdade*. Porto: Edições Textos Marginais.
- FREIRE, Paulo (1979). *Educação e Mudança*. 23.ª Edição. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo (1981). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo (1993). *Política e Educação*, S. Paulo: Editora Cortez.
- FREIRE, Paulo (1996). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- GIDDENS, Anthony (1997). *As Consequências da Modernidade*. Lisboa: Celta Editores.
- GIDDENS, Anthony (2004a). *Sociologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- GIMENO SACRISTÁN, José (1999). Consciência e ação sobre a prática como libertação provisional dos professores. *In* António Nóvoa (Org.). *Profissão de Professor*. 2.ª Edição. Porto: Porto Editora, 63-92.
- GIMENO SACRISTÁN, José (2003). *Educar e conviver na cultura global*. Porto: Edições ASA.
- GIROUX, Henry (1988). Teachers as Transformative Intellectuals *Social Education*. Vol. 49, 376-379.
- GIROUX, Henry (1990). *Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogia crítica del aprendizaje*. Madrid: Ediciones Paidós.
- GHIGLIONE, Rodolphe; MATALON, Benjamin (2006). *O Inquérito*. Oeiras: Celta Editora.
- GOMES CANOTILHO, José (2000). Paradigmas de Estado e Paradigmas de Administração Pública". *In* AAVV, *Moderna Gestão Pública: dos Meios aos Resultados*. Oeiras: INA, 21-34.
- GOETZ, Judith; LECOMPTE, Margaret (1982). Problems of reliability and validity in ethnographic research. *Review of Educational Research*. Vol. 52. n.º 1, 31-60.

- HABERMAS, Jürgen (1994) La crisis del Estado de bienestar y el agotamiento de las energías utópicas. In *Ensayos Políticos*. Barcelona: Ediciones Península, 113-134.
- HABERMAS, Jürgen (1997). *Droit et démocratie*. Paris : Gallimard.
- HADJI, Charles; BAILLÉ, Jacques (2001). *Investigação e Educação. Para Uma Nova Aliança*. Porto: Porto Editora.
- HALL, Stuart (1984). The State in Question. In Gregor McLennan, David Hell, Stuart Hall, Milton Keynes (Orgs.). *The Idea of the Modern States*. Open University Press, 1-28.
- HAMELINE, Daniel (1995). O Educador e a Ação Sensata. In António Nóvoa (Org.). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.
- HAMELINE, Daniel (2000). Os professores: prisioneiros ou cúmplices. Que nova profissionalidade? In Teresa Ambrósio, Daniel Hameline e João Barroso (Eds.). *O Século da Escola. Entre a Utopia e a Burocracia*. Porto: Edições ASA.
- HARGREAVES, Andy (1998). *Os Professores em Tempos de Mudança. O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna*. Lisboa: Mc-Graw-Hill.
- HARGREAVES, Andy (2001). O Ensino Como Profissão Paradoxal. In *Revista Pátio*. Porto Alegre: ARTMED, n.º 16, 13-18.
- HELMCHEN, Jürgen (2006). Internalização da Educação. In Adalberto Dias de Carvalho (Coord.). *Dicionário de Filosofia da Educação*. Porto: Porto Editora, 220-223.
- HEIDEGGER, Martin (1988). *The basic problems of phenomenology*. Tradução de Albert Hofstadter. Bloomington; Indianapolis: Indiana University Press.
- HESPAHNA, Pedro (2002). Mal-estar e risco social no mundo globalizado. In Boaventura de Sousa Santos (Org.). *Globalização: Fatalidade ou Utopia*. Porto: Edições Afrontamento, 2.ª edição, 163-196.
- HOBBS, Thomas (1946). *Leviathan*. Oxford: Basil Blackwell.
- HOWELL, David (2002). *Statistical methods for psychology*. Duxbury: Pacific Grove
- JESUS, Saul Neves de (2002). *Perspetivas para o bem-estar docente: uma lição de síntese*. Porto: Edições ASA.
- KAUFMANN, Jean-Claude (1996). *L'étreinte Compréhensif*. Paris: Editions Nathan.
- KUHN, Thomas (1989). *A Tensão Essencial*. Lisboa : Edições 70.
- KULTGEN, John (1988). *Ethics and professionalism*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- LAPERRIÈRE, Anne (2003). L'observation directe. In Benoit Gauthier (Org.) *Recherche Sociale de la Problématique à la Recherche des données*. Québec: Press de Université du Québec, 269-291.
- LAWN, Martin (2000). Os professores e a fabricação de identidades. In António Nóvoa e Jürgen Schriewer (Eds.). *A Difusão Mundial da Escola*. Lisboa: Educa, 69-84.
- OZGA, Jennifer; LAWN, Martin (1981). *Professores, profissionalismo e Classe: Um Estudo de Professores Organizado*. London: Falmer.

- L'ECUYER, René (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu*. Canadá: Press L'Université.
- LE GRAND, Julian (1991). Quasi-markets and social policy. *Economic Journal*, n.º 110, 1256-1267.
- LEITE, Carlinda (2002). *O Currículo e o Multiculturalismo no Sistema Educativo Português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- LEITE, Carlinda (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições ASA.
- LEITE, Carlinda; LOPES, Amélia (2007). *Escola, Currículo e Formação de Identidades*. Porto: ASA.
- LEITE, Carlinda; FERNANDES, Preciosa (2010). Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: que possibilidades e que constrangimentos? *Revista Educação*, 33, n.º 3, 198-204.
- LESSARD-HÉBERT, Michelle (1994). *Investigação Qualitativa*. Lisboa: Instituto Piaget.
- LESSARD-HÉBERT, Michelle; GOYETTE, Gabriel; BOUTIN, Gérald (1994). *Investigação Qualitativa. Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- LESSARD, Claude (2006). Regulação múltipla e autonomia profissional dos professores: Comparação entre Quebec e o Canadá. *Educação em Revista, Belo Horizonte*, 44, 143-163.
- LESSARD, Claude (2009) O trabalho docente, a análise da atividade e o papel dos sujeitos. *Sísifo Revista de Ciências da Educação*, 9, 119-127.
- LIEBERMAN, Ann (1999). Real-life view: An interview with Ann Lieberman, *Journal of Staff Development*, vol. 20, n.º 4.
- LIBÓRIO, Helena (2004). *A Avaliação das Escolas. Desenvolvimento Organizacional e Ritualização*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- LIMA, Jorge Ávila (2000). Questões Centrais no Estudo das Culturas profissionais dos Professores. Uma Síntese Crítica da Bibliografia. *Educação, Sociedade e Cultura*, n.º 13, 59-103.
- LIMA, Jorge Ávila (2002a). *Pais e professores: um desafio à cooperação*. Porto: Edições ASA.
- LIMA, Jorge Ávila (2002b). *As Culturas Colaborativas nas Escolas. Estruturas, Processos e Conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- LIMA, Jorge Ávila (2004). O currículo construído: da autonomia da escola à colaboração profissional entre os docentes. *Revista de Estudos Curriculares*. Vol. 2, n.º 1 57-84.
- LIMA, Marinús Pires (1987). *Inquérito Sociológico. Problemas de Metodologia*. Lisboa: Editorial Presença.
- LIMA, Licínio (1988). Inovação e Mudança em Educação de adultos. Aspetos Organizacionais e de Política Educativa. *Forum, Braga*, 4, outubro.
- LIMA, Licínio (1998). *A escola como organização e a participação na organização escolar*. Braga: Universidade do Minho.

LIMA, Licínio (1992). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar. Um estudo da Escola Secundária em Portugal (1974-1988)*. Braga: Universidade do Minho. Instituto de Educação.

LIMA, Licínio (1997). O Paradigma da Educação Contábil. *Revista Brasileira de Educação*, n.º 4, 43-59.

LIMA, Licínio (2002a). O Paradigma da Educação Contábil: políticas educativas e perspectivas generalistas no ensino superior. In Licínio Lima e Almerindo Janela Afonso (Org.). *Reformas da Educação Pública. Democratização, Modernização, Neoliberalismo*. Porto: Edições Afrontamento, 91-110.

LIMA, Licínio (2002b). Reformar a Administração Escolar: a recentralização por controlo remoto e a autonomia como delegação política. In Licínio Lima e Almerindo Janela Afonso (Org.). *Reformas da Educação Pública*. Porto: Edições Afrontamento, 61-73.

LIMA, Licínio (2002c). Modernização, Racionalização e Otimização: Perspetivas Neotaylorianas na Organização e Administração da Educação. In Licínio Lima e Almerindo Janela Afonso (Org.). *Reformas da Educação Pública*. Porto: Edições Afrontamento, 91-110.

LIMA, Licínio (2003). A reorganização do centro para a recentralização (I). *Jornal A PáGina da Educação*, ano 12, n.º 127, 21.

LIMA, Licínio (2004). Cidadania e Educação: adaptação ao mercado competitivo ou participação na democratização da democracia? Atas do IV Encontro Internacional Fórum Paulo Freire: Caminhando para uma cidadania multicultural. Porto: Universidade do Porto.

LIMA, Licínio, (2005) O agrupamento de escolas como novo escalão da administração desconcentrada. *Revista Portuguesa de Educação*, 17 (2), 7-47.

LIMA, Licínio (2009). *A democratização do governo das escolas públicas em Portugal*. *Sociologia*, Porto, v. 19, 227-253.

LIMA, Licínio (2010). *Organização Escolar, Democracia e Autonomia*. Vila Real: 7.º Congresso do Sindicato dos Professores do Norte.

LIMA, Licínio; SÁ, Virgínio (2002). A participação dos pais na governação democrática das escolas. In Jorge Ávila de Lima (Org.). *Pais e Professores. Um Desafio à Cooperação*. Porto: Edições ASA, 25-95.

LIMA, Licínio (2011). *Administração Escolar: Estudos*. Porto: Porto Editora.

LIPOVETSKY, Gilles (1994). *O Crepúsculo do Dever*. Lisboa: Dom Quixote.

LOCKE, John (1952). *The Second Treatise of Government*. Nova York: The Liberal Arts Press.

LOPES, João Teixeira (1997). *Tristes Escolas. Prática Culturais Estudantis no Espaço Escolar Urbano*. Porto: Edições Afrontamento.

LOPES, Amélia (2001a). *Libertar o desejo, resgatar a inovação – a construção de identidades profissionais em docentes do 1.º CEB*. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

LOPES, Amélia (2001b). *Mal-estar na docência? Visões, razões e soluções*. Porto: Edições ASA.

- LOPES, Amélia (2004). O Estado da investigação portuguesa no domínio do desenvolvimento profissional e (re)construções identitárias dos professores: missão (im)possível. *Investigar em Educação*, 3, 58-127.
- LOPES, Amélia (2007). *Marcos e Marcas das Políticas de Educação na (Re)construção da Identidade Profissional dos Professores Portugueses: Rumo a uma Política Pedagógica*. SPCE: Universidade do Porto.
- MACEDO, Berta; AFONSO, Natércio (2002). Développement de Nouveaux Modes de Régulation. In João Barroso (Org.) *Analyse de l'Évolution des Modes de Régulation Institutionnalisée de Système Éducatif du Portugal*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, 29-47.
- MACHADO, Joaquim (2001). Escola e avaliação interna. In Joaquim Machado (Org.). *Formação e avaliação institucional*. Braga: Centro de Formação e Associação de Escolas, 53-65.
- MACHADO, Joaquim; FORMOSINHO, João (2009). Professores, escola e formação. Políticas e práticas de formação contínua. In João Formosinho (Coord.). *Formação de Professores. Aprendizagem Profissional e Ação Docente*. Porto: Porto Editora, 287-302.
- MAGALHÃES, António (1998). *A Escola na Transição Pós-Moderna*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- MAROY, Christian (2006). Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe: facteurs de changement, incidences et résistance de l'enseignement secondaire. *Revue Française de Pédagogie*, 155, 111-142.
- MAROY, Christian (2007). Convergências e divergências dos modos de regulação numa perspetiva europeia. In João Barroso (Org.). *A Regulação das Políticas Públicas de Educação*. Lisboa: Educa, 227-244.
- MARTÍN, Carlos de Cabo (1994). Democracia y derecho en la crisis del Estado social. *Revista de Ciencias Sociales*, N.º 118-119, 63-77.
- MARTINS, António Maria; PARDAL, Luís António (2005). *Mudança, Inovação e a Formação contínua de Professores em Portugal: Contributos para uma reflexão a partir de um estudo empírico*. Departamento de Ciências da Educação. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- MARTINS, António Maria; PEDRO, Ana Paula; GONÇALVES, Manuela; PARDAL, Luís António; NETO-MENDES, António (2009). Mudança e representações sociais sobre formação de professores. In Clarilza Souza, Luís Pardal e Lúcia Villas Boas (Orgs.). *Representações Sociais sobre o Trabalho Docente*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 291-303.
- MATOS, Manuel (1997). Da Cena dos Auscultadores aos Territórios Educativos, Ou Que Grande Volta Que Isto Dá. *Jornal A Página*. Ano 6, nº 56, abril.
- MATOS, Manuel (2009). *Entre a Vida e a Escola. Um Tempo para Pensar a Tensão da Relação*. Porto: CIIE/Livpsic.
- MEYER, John (2000). Globalização e currículo: problemas para a teoria em sociologia da educação. In António Nóvoa e Jürgen Schriewer (Eds.). *A Difusão Mundial da Escola*. Lisboa: Educa.

- MENDES, José Manuel Oliveira (2002). O desafio das identidades. In Boaventura de Sousa Santos (Org.). *Globalização. Fatalidade ou Utopia*. Porto: Edições Afrontamento, 2.^a Edição, 489-523.
- MILLES, Matthew; HUBERMAN, Michael (1984). Drawing valid meaning from qualitative data: toward a shared craft. *Educational Researcher*, 13 (5), 20-30.
- MORROW, Raymond; TORRES, Carlos Alberto (1997). *Teoria Social e Educação. Uma Crítica das Teorias da Reprodução Social e Cultural*. Porto: Edições Afrontamento.
- MOZZICAFREDDO, Juan (1992). O Estado-Providência em Portugal: Estratégias Contraditórias. *Sociologia, Problemas e Práticas, Sociologia, Problemas e Práticas*, n.º 12, 57-89.
- MOUFFE, Chantal (1996). *O Regresso do Político*. Lisboa: Gradiva.
- MUCCHIELI, Alex (2004). *Dictionnaire des Méthodes Qualitatives en Sciences Humaines et Sociales*. Paris: Armand Colin.
- NEAVE, Guy (1995). The Stirring of the Prince and the Silence of the Lambs: The Changing Assumptions Beneath Higher Education Policy, Reform and Society. In David Dill e Barbara Sporn (Eds). *Emerging Patterns of Social Demand and University Reform: Trough a Glass Darkly*. Oxford: Pergamno/IAU Press, 54-71.
- NETO-MENDES, António Augusto (1995). *Escola Básica Integrada: A “Nova” Escola e os “Velhos” Professores – Estudo de Um Caso*. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho. (Texto Policopiado).
- NETO-MENDES António Augusto (1999). *O trabalho dos professores e a organização da escola secundária. Individualismo e colegialidade numa perspetiva sócio-organizacional*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- NETO-MENDES António Augusto (2004). Escola Pública: Gestão Democrática, Colegialidade e Individualismo. In *Revista Portuguesa de Educação*, Universidade do Minho, Vol. 17, N.º 2, 115-131.
- NETO-MENDES, António; COSTA; Jorge Adelino e VENTURA, Alexandre (2003). Ranking de escolas em Portugal: um estudo exploratório. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1, 1, 1-13.
- NORMAN, Dion (2005). Using STAD in an EFL elementary school classroom in South Korea: effects on student achievement, motivation, and attitudes toward cooperative learning. *Asian EFL Journal. Master’s Research Paper*. Canadá: University of Toronto.
- NOVOA, António (1987). *Le Temps des Professeurs. Analyse Socio-historique de la Profession Enseignante au Portugal (XVIIIe – XXe siècle)*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- NÓVOA, António (1991). O passado e o presente dos professores. In António Nóvoa (Org.). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.
- NÓVOA, António (Org.) (1995). *Vidas de Professores*. 2.^a Edição. Porto: Porto Editora.
- NÓVOA, António (Coord.) (1997). *Os Professores e a sua Formação*. 3.^a Edição. Lisboa: Publicações D. Quixote.

- NÓVOA, António (1998). Formação de professores e profissão docente. In António Nóvoa (Coord.). *Os Professores e a sua Formação*. 3.^a Edição. Lisboa: Publicações D. Quixote, 15-33.
- NÓVOA, António (1999a). O passado e o presente dos professores. In Nóvoa, António (Org.). *Profissão de Professor*. 2.^a Edição. Porto: Porto Editora, 13-34.
- NÓVOA, António (1999b). Os professores na virada do milénio. Do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Cuadernos de Pedagogia*, n.º 286, 1-15.
- NÓVOA, António (2000). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora.
- NÓVOA, António (2002). *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa.
- NÓVOA, António (2005). *Evidentemente. Histórias da Educação*. 2.^a Edição. Porto: ASA.
- NÓVOA, António (2006). A Escola e a Cidadania. Apontamentos Incómodos. Espaços e Sujeitos de Cidadania. Setúbal: *Cadernos ICE*.
- NÓVOA, António (2007). É preciso reconstruir um compromisso social com a escola. Lisboa: *Jornal da FENPROF*, 13-14.
- NÓVOA, António (2009). Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. *Revista de Educación*, 350, 203-218.
- OFFE, Claus (1984a). *Contradictions of the Welfare State*. London: Hutchinson.
- OFFE, Claus (1984b). *Problemas Estruturais do Estado Capitalista*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- OFFE, Claus (1990). Sistema educacional, sistema ocupacional e política da educação. *Educação, Cultura e Sociedade*, n.º 35, 9-59.
- PACHECO, José Augusto (1995). *O Pensamento e a Ação do Professor*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, José Augusto (2000) (Org.). *Políticas Educativas: O Neoliberalismo em Educação*. Porto: Porto Editora.
- PAIS, José Machado (2002) *Sociologia da Vida Quotidiana*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais/Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.
- PARDAL, Luís António; NETO-MENDES, António; MARTINS, António Maria; GONÇALVES, Manuela; PEDRO, Ana Paula (2009). Identidade e trabalho docente: representações sociais de futuros professores. In Clarilza de Sousa, Luís António Pardal, Lúcia Villas Boas (Orgs.). *Representações Sociais sobre o Trabalho Docente*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 33-51.
- PARDAL, Luís; CORREIA Eugénia (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.
- PELLETIER, Georges (2003). Gestión de la formación, formación y conocimientos para la acción. In G. Pelletier (Coord.). *Formar los dirigentes de la educación – aprendizaje en la acción*. Madrid: Editorial La Muralla, 13-35.
- PÉREZ GÓMEZ, Angel (1993). Autonomía profesional y control democrático. *Cuadernos de pedagogia*, 220, 25-30.

- PERRENOUD, Philippe (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote
- PERRENOUD, Philippe (1999). *Avaliação. Da Excelência à Regulação das Aprendizagens - Entre Duas Lógicas*. Porto Alegre: ARTMED Editora.
- PERRENOUD, Philippe (2002). *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: ARTMED Editora.
- PERRENOUD, Philippe (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- PINHAL, João; DINIS, Luís Leandro (2002). L'autonomie des entités locales. In João et al. *Analyse de l'Évolution des Modes de Régulation Institutionnalisées dans le Système Éducatif du Portugal*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação da Universidade de Lisboa, 13-28 (texto policopiado).
- PINTO, José Madureira (1994). *Propostas Para o Ensino das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- PINTO, José Madureira (2007). *Indagação Científica, Aprendizagens Escolares, Reflexividade Social*. Porto: Edições Afrontamento.
- PINTO, José Madureira (2008). Desregulação da Economia e Novas Relações Laborais. In José Madureira Pinto e Virgílio Borges Pereira (Orgs.). *Desigualdades, Desregulação e Riscos nas Sociedades Contemporâneas*. Porto: Edições Afrontamento, 105-136.
- PIRES, Eurico Lemos (1993). *Escolas Básicas Integradas Como Centros Locais de Educação Básica*. Porto: Celta Editora.
- POPKEWITZ, Thomas (2000). *Conhecimento Educacional. Mudar as relações entre o Estado, Sociedade Civil e Comunidade Educativa*. Albany, New York: State University of New York Press.
- POSTMAN, Neil (1994). *Tecnopolia. Quando a cultura se rende à tecnologia*. Lisboa: Difusão Cultural.
- POULANTZAS, Nicos (1978). *O Estado, o poder, o socialismo*. Lisboa: Moraes Editora.
- QUIVY, Raymond e CHAMPENHOUDT, Luc Van (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- RAMIREZ, Francisco e BOLI, John (1987). The Political Construction of Mass Schooling: European Origins and Worldwide Institutionalization. *Sociology of Education*, 60, 2-17.
- REIS, Elizabeth (1998). *Estatística descritiva*. Lisboa: Edições Sílabo.
- REYNAUD, Jean Daniel (1997). *Les règles du jeu. L'action collective et la régulation sociale*. Paris: Armand Colin.
- REYNOLDS, Henry (1984). *Analysis of nominal data*. Sage University Paper Series on Quantitative Research Methods, Vol 7. Newbury Park, CA: Sage.
- RIBEIRO, Gabriel Mithá (2003). *A Pedagogia Avestruz. Testemunho de um Professor*. Lisboa: Gradiva.
- ROBERTSON, Susan (2000). *A Class Act: Changing Teachers' Work, the State and Globalization*. New York and London: Falmer.

- ROBERTSON, Susan (2002). Política de Re-Territorialização: Espaço, Escola e *Docentes* Como Classe Profissional. *Currículo Sem Fronteiras*, V.2, n.º2, 22-40.
- ROBERSTON, Susan (2007). Reconstruir o Mundo: Neoliberalismo, a Transformação da Educação e da Profissão (do) Professor. *Revista Lusófona de Educação*, 9, 13-34.
- ROBERSTON, Susan; DALE, Roger (2001). Regulação e Risco na Governação da Educação. Gestão dos Problemas de Legitimação e Coesão Social em Educação nos Estados Competitivos. *Educação, Sociedade e Culturas*, nº 15, 117-147.
- RODRIGUES, Maria de Lurdes (2010). *A Escola Pública Pode Fazer a Diferença*. Coimbra: Edições Almedina.
- ROLDÃO, Maria do Céu (2001). A mudança anunciada ou a rutura de um paradigma de Escola. In Isabel Alarcão (Org.). *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*. S. Paulo: Artmed, 115-134.
- ROLDÃO, Maria do Céu (Coord.) (2005). *Formação e práticas de gestão curricular: crenças e equívocos*. Porto: Edições Asa.
- SÁ, Virgínio Isidro Martins (2003). *A Participação dos Pais na Escola Pública Portuguesa: Uma Abordagem Sociológica e Organizacional*. Braga: Universidade do Minho (texto policopiado).
- ROUSSEAU, Jean-Jacques (1968). *Do Contrato Social*. Lisboa Portugalia.
- SANCHES, Maria de Fátima Chorão Cavaleiro (2000). Convite a uma reflexão crítica sobre a nova profissionalidade docente. *Comunicação apresentada no 5.º Congresso do SPCE* (texto policopiado).
- SANCHES, Maria de Fátima Chorão Cavaleiro (2001). Autonomia e construção do currículo na escola: pressupostos e obstáculos. Comunicação no Seminário Reforma Curricular e Autonomia da Escola. Lisboa: Universidade de Lisboa (texto policopiado).
- SANCHES, Maria de Fátima Chorão Cavaleiro (2002). *Centralidade da Cidadania no Processo Educativo e na Formação de Professores: Algumas Questões Críticas*. Comunicação apresentada nas Jornadas de Educação sobre Construção de uma Escola Cidadã. Universidade do Minho (texto policopiado).
- SANCHES, Maria de Fátima Chorão (2004). (Re)construção emancipatória da identidade dos professores na era da globalização e da sociedade de conhecimento: que possibilidades? In Áurea Adão e Édio Martins (orgs.). *Os Professores: Identidades (Re)construídas*, Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, 37-54.
- SANCHES, Mário (2008). *Professores, Novo Estatuto e Avaliação de Desempenho*. Vila Nova de Gaia, Fundação Manuel Leão.
- SANTOS, Boaventura de Sousa (1985). Estado e Sociedade na Semiperiferia do Sistema Mundial. *Análise Social*, 87-88-89, 869-901.
- SANTOS, Boaventura de Sousa (1987). Um discurso sobre a ciência. Porto: Edições Afrontamento.
- SANTOS, Boaventura de Sousa (1989). *Introdução a uma Ciência Pós-Moderna*. Porto: Afrontamento.

- SANTOS, Boaventura de Sousa (1990). *O Estado e a Sociedade em Portugal* (1974-1988). Porto: Afrontamento.
- SANTOS, Boaventura de Sousa (1993). O Estado, as relações salariais e o bem-estar social na semiperiferia: o caso português. In Boaventura de Sousa Santos (org.). *Portugal. Um Retrato Singular*. Porto: Edições Afrontamento, 15-56.
- SANTOS, Boaventura de Sousa (1995). Sociedade-Providência ou Autoritarismo Social? *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº 42, 1-7.
- SANTOS, Boaventura de Sousa (1998). *Reinventar a Democracia*. Lisboa: Gradiva.
- SANTOS, Boaventura de Sousa (2000). *A Crítica da Razão Indolente: Contra o Desperdício da Experiência*. São Paulo: Cortez.
- SANTOS, Boaventura de Sousa (2001). Os processos de globalização. In Boaventura de Sousa Santos (Org.). *Globalização: Fatalidade ou Utopia?* Porto: Edições Afrontamento, 31-106.
- SANTOS, Boaventura de Sousa (2002). *Pela Mão de Alice. O Social e o Político na Pós-Modernidade*. Porto: Edições Afrontamento.
- SANTOS, Boaventura de Sousa (2003). Para uma Sociologia das Ausências e para uma Sociologia das Emergências. In Boaventura de Sousa Santos (Org.). *Conhecimento Prudente Para Vida uma Decente*. Porto: Edições Afrontamento, 735-768.
- SANTOS, Boaventura de Sousa (2006). *A Gramática do Tempo. Para uma Nova Cultura Política*. Porto: Edições Afrontamento.
- SANTOS GUERRA, Miguel Ángel (2000). *A escola que aprende*. Porto: Edições ASA.
- SANTOS GUERRA, Miguel Ángel (2002a). *Entre bastidores: O lado oculto da organização escolar*. Porto: Edições Asa.
- SANTOS GUERRA, Miguel Ángel (2002b). Como um espelho – a avaliação qualitativa das escolas. In Joaquim Azevedo (Org.) *Avaliação das Escolas – Consensos e Divergências*. Porto: Edições ASA, 11-31.
- SANTOS GUERRA, Miguel Ángel (2003a). *Tornar Visível o Quotidiano. Teoria e Prática de Avaliação Qualitativa das Escolas*. Porto: Edições ASA.
- SANTOS GUERRA, Miguel Ángel (2003b). *Uma seta no alvo: A avaliação como aprendizagem*. Porto: ASA,
- SARMENTO, Manuel Jacinto (1994). *A Vez e a Voz dos Professores. Contributo para o estudo da cultura organizacional da escola primária*. Porto: Porto Editora.
- SARMENTO, Manuel Jacinto (2000). Nota de Apresentação. In Manuel Jacinto Sarmento (Org.). *Autonomia da Escola. Políticas e Práticas*. Porto: Edições ASA, 7-10.
- SARMENTO, Manuel Jacinto e FERREIRA, Fernando Ilídio (1995). A Construção Social das Comunidades Educativas. *Revista Portuguesa de Educação*. Vol. 8 (1), 99-116.
- SEIXAS, Ana Maria (2000). *A Inevitável presença do Estado: Políticas e Opções no Ensino Superior em Portugal*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação. Tese de Doutoramento (texto policopiado).
- SEIXAS, Ana Maria (2001). *Aprender a democracia: Uma análise dos movimentos estudantis de protesto*. Atas do V.º Congresso Português de Sociologia Sociedades Contemporâneas. (texto policopiado).

- SEIXAS, Ana Maria (2002). Teorias do Estado e a Educação. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano 36, n.º 1, 2 e 3, 531-543.
- SEIXAS, Ana Maria (2003). *Políticas Educativas e Ensino Superior em Portugal. A Inevitável Presença do Estado*. Coimbra: Quarteto.
- SEDDON, Terri (2000). Education: Desprofessionalised? Or reregulated; reorganised and reauthorised. In Sephen Ball (Org.). *Sociology of Education: Mayor Themes*. Vol. IV, Politics and Policies. London: RoutledgeFalmer.
- SENNETT, Richard (2001). *A Corrosão do Caráter: As Consequências Pessoais do Trabalho no Novo Capitalismo*. Lisboa: Terramar.
- SCHUTZ, Alfred (1967). *A fenomenologia do mundo social*. Evanston, IL: Northwestern University Press.
- SCHÖN, Donald (1995). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- SCHÖN, Donald (1994). La práctica reflexiva: Aceptar y aprender de la discrepancia. *Cuadernos de Pedagogia*, n.º 222, 88-92.
- SMITH, Adam (1981). *A riqueza das nações. Investigação sobre a sua natureza e suas causas*. Lisboa: Edições Fundação Calouste Gulbenkian.
- SIEGEL, Sidney (1975). *Estatística não-paramétrica para as ciências do comportamento*. McGraw-Hill, São Paulo.
- SILVA, Tomás Tadeu da (1995). Os Novos Mapas Culturais e o Lugar do Currículo Numa Paisagem Pós-Moderna. *Educação, Sociedade e Culturas*, n.º 3, 125-142.
- SODER, Roger (1990). The tethoric os tecaher professionalization. In John Goodlad, Roger Soder e Kenneth Sirotnik (Eds.). *The moral dimensions of teaching*. San-Francisco: Jossey-Bass.
- STENHOUSE, Lawrence (1987). *Investigación y Desarrollo del Curriculum*. Madrid: Morata.
- SOUSA, Florbela (2007). A construção da cidadania e da diferença na escola: espaços e imagens. In Maria de Fátima Chorão Sanches *et al.* (Org.) *Cidadana e Liderança Escolar*. Porto: Porto Editora, 111-122.
- STOER, Stephen (2002). Educação e globalização: entre a regulação e emancipação. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 63, 33-45.
- STOER, Stephen (2008). A Revolução de abril e o Sindicalismo dos Professores em Portugal. *Educação Sociedade e Culturas*, 26, 49-70.
- STOER, Stephen; STOLEROFF, Alan e CORREIA, José Alberto (1990). O Novo Vocacionalismo na Política Educativa em Portugal e a Reconstrução da Lógica de Acumulação. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n.º 29 11-53.
- STOER, Stephen e ARAÚJO, Helena Costa (1999). *Escola e Aprendizagem Para o Trabalho Num País da (Semi) Periferia Europeia*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- STOER, Stephen; CORTESÃO, Luíza (1999). *Levantando a Pedra. Da pedagogia Inter/multicultural às Políticas Educativas numa Época de Transnacionalização*. Porto: Edições Afrontamento.

PARSONS, Talcott (1959). *The social system*. Glencoe: The Free Press.

TAYLOR, Charles (1998). *Les Sources du Moi*. Paris: Éditions du Seuil.

TARDIF, Maurice (2000). Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, 13, 5-24.

TARDIF, Maurice (2002). *Saberes Docentes e Formação Profissional*. São Paulo: Editora Vozes.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. (2005). *O Trabalho Docente*. Petrópolis: Editora Vozes.

TEODORO, António (1994). *Política Educativa em Portugal. Educação, Desenvolvimento e Participação Política dos Professores*. Venda Nova: Bertrand Editores.

TEODORO, António (2001a). *A Construção Política da Educação. Estado, Mudança Social e Políticas Educativas no Portugal Contemporâneo*. Porto: Edições Afrontamento.

TEODORO, António (2001b). Organizações internacionais e políticas educativas nacionais: a emergência de novas formas de regulação transnacional ou uma globalização de baixa intensidade. In Stephen Ronald Stoer *et al.* (Orgs.). *Transnacionalização da Educação. Da Crise da Educação à “Educação” da Crise*. Porto: Edições Afrontamento, 125-161.

TEODORO, António; ANÍBAL, Graça (2007). A Educação em tempos de globalização. Modernização e hibridismo nas políticas educativas em Portugal. *Revista Lusófona de Educação*, 10, 13-26.

TEODORO, António; ANÍBAL, Graça (2008). A Educação em tempos de globalização. Modernização e hibridismo nas políticas educativas em Portugal. *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 48, 73-91.

THERBORN; Göran (1994). La Dinámica del Capitalismo y el sentido del proyecto socialista hoy y mañana. In W. Merkel (org.). *Entre la modernidad y el postmaterialismo*. Madrid: Alianza, 51-63.

THURLER, Mónica Gather (2001). *Inovar no interior da escola*. Porto Alegre: Artmed Editora.

THURLER, Mónica Gather (2003). Saberes de acción, saberes de innovación de los directores de centro. In Georges Pelletier (Coord.). *Formar los dirigentes de la educación – aprendizaje en la acción*. Madrid: Editorial La Muralla, 123-159.

TORRES, Carlos Alberto (1995). State and Education Revisited: Why Educational Researchers Should Think Politically About Education. *Review of Research in Education*. Vol. 22, n.º 1, 255-331.

TORRES, Carlos Alberto; MOOROW, Allen Raymond (1997). *Teoria Social e Educação*. Porto: Edições Afrontamento.

TORRES, Carlos Aberto (2005a). Conhecimento especializado, apoios externos e reforma educativa na época do neoliberalismo. *Revista Lusófona de Educação*, n.º 5, 15-36.

- TORRES, Carlos Alberto (2005b). Os mundos distorcidos de Ivan Illich e paulo Freire. In António Teodoro e Carlos Alberto Torres (Orgs.). *Educação Crítica e Utopia. Perspetivas para o século XXI*. Porto: Edições Afrontamento, 83-100.
- TORRES, Leonor Lima; PALHARES, José (2009). Estilos de liderança e escola democrática. In Pedro Abrantes (Org.). Atas do encontro de Sociologia da Educação. Contextos Educativos na Sociedade Contemporânea. Lisboa: ISCTE, 123-142.
- TOURRAINE, Alain (1990). *Uma visão crítica da modernidade*. Congresso Internacional de Sociologia. Madrid (texto policopiado).
- VAN MANEN, Max (1991). *The Tact of Teaching - the Meaning of Pedagogical Thoughtfulness*. London. Ontario. Orade: The Althouse Press.
- VERMERSCH, Pierre (1996). *L'Entretien d'Explication*. Paris: ESF Editeur.
- WEBER, Max (1982). *Ensaio de Sociologia*. Rio de Janeiro: Zahar.
- WEILER, Hans (1992). Es la descentralización de la dirección educativa un ejercicio contradictorio? In *Revista de Educación*, 229, 57-80.
- WOODS, Peter (1998). *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación*. Barcelona: Paidós.
- VALENTIM, Joaquim Pires (1997) *Escola, igualdade e diferença*. Porto: Campo de Letras.
- WALLERSTEIN, Immanuel (1990). *O Sistema Mundial Moderno (Vol.1)*. Porto: Edições Afrontamento.
- ZEICHNER, K. M. (1993). *A formação reflexiva de professores. Ideias e práticas*. Lisboa: Educa-Professores

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

- Constituição da República Portuguesa Anotada (2007). In Vital Moreira e José Gomes Canotilho (Org.). Volume I e II. Coimbra: Coimbra Editora.
- Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro – Define as estruturas de gestão democrática dos estabelecimentos oficiais dos ensinos preparatório e secundário.
- Decreto-Lei 46/86, de 14 de outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo Português.
- Decreto-Lei 43/89, de 3 de fevereiro – Ordenamento Jurídico da Autonomia das Escolas dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e do Ensino secundário.
- Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio – Regime de Direção, Administração e Gestão dos Estabelecimentos de Educação Pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário.
- Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de novembro – Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores.
- Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio – Aprova o Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos da Educação Pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário.

Decreto-Lei n.º 208/2002, de 17 de outubro – Lei Orgânica do Ministério da Educação.

Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro – Sistema de Avaliação da Educação e do Ensino não Superior.

Despacho Normativo n.º 17385, de 2005, de 28 de julho – Componente Letiva e Não Letiva para os Professores do Ensino Não Superior.

Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro – Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.

Portaria n.º 1260/2007, de 26 de setembro – Estabelece os requisitos para a celebração dos contratos de autonomia entre as escolas e as respetivas direções regionais da educação.

Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro – Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.

Despacho n.º 143/2008, de 3 de janeiro – Aprova o modelo orgânico e operacional relativo à execução, no âmbito do Ministério da Educação, do Plano Tecnológico da Educação.

Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro – Sistema de avaliação de desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril – Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos da Educação Pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário.

Decreto-Lei n.º 224/2009, de 9 de novembro – Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos da Educação Pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário.

Despacho 5328/2011, de 18 de março – Regras e princípios orientadores a observar, em cada ano letivo, na organização das escolas e na elaboração do horário semanal de trabalho do pessoal docente em exercício de funções no âmbito dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como na distribuição do serviço docente correspondente.

Decreto-Lei n.º 50/2011, de 8 de abril – Princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino secundário, bem como da avaliação das aprendizagens, procedendo à eliminação da disciplina de Área de Projeto da matriz dos cursos científico-humanísticos.

Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de junho – Alterou o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.

ÍNDICE DOS ANEXOS

ANEXO I – Inquérito por Questionário Aplicado aos Professores

ANEXO II – Guião das Entrevistas aos Professores

ANEXO III – Exemplar da Grelha de Análise Vertical das Entrevistas

ANEXO IV – Exemplar da Grelha de Análise Transversal das Entrevistas

ANEXO V – Apresentação da Transcrição das Entrevistas

ANEXO VI – Apresentação dos Resultados do Programa SPSS 17.0.

ANEXO I

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES

QUESTIONÁRIO

Este inquérito é anónimo e visa recolher elementos acerca da opinião que tem sobre o trabalho docente. As suas respostas serão objeto de tratamento estatístico e permitirão seguramente um conhecimento mais consistente sobre a matéria em análise. O seu preenchimento reveste-se, assim, da maior importância.

Agradeço toda a disponibilidade e a colaboração que possam prestar através do preenchimento deste inquérito, garantindo a confidencialidade dos dados que serão utilizados apenas no âmbito do projeto de investigação que pretendo realizar.

Elsa Rodrigues, Doutoranda, Universidade de Aveiro

I. CARACTERIZAÇÃO PESSOAL

Preencha com um **X** a opção que melhor se adequa à sua situação profissional

1. GÉNERO	2. IDADE	3. GRAU ACADÉMICO	4. ANOS DE SERVIÇO
a. Feminino <input type="checkbox"/>	a. Até 25 anos <input type="checkbox"/> b. de 26 a 35 anos <input type="checkbox"/> c. de 36 a 50 anos <input type="checkbox"/> d. Mais de 50 anos <input type="checkbox"/>	a. Bacharelato <input type="checkbox"/> b. Licenciatura <input type="checkbox"/> c. Mestrado <input type="checkbox"/> d. Doutoramento <input type="checkbox"/> e. Outra situação: <input type="checkbox"/>	a. Até 5 anos <input type="checkbox"/> b. de 6 a 10 anos <input type="checkbox"/> c. de 11 a 20 anos <input type="checkbox"/> d. Mais de 20 <input type="checkbox"/>
b. Masculino <input type="checkbox"/>			

5. SITUAÇÃO PROFISSIONAL

a. Docente de Quadro de Agrupamento Pedagógico ☐

b. Docente de Quadro de Zona ☐

c. Docente Contratado ☐

d. Outra situação: _____ ☐

II. ATIVIDADE/TRABALHO DOCENTE

6. GRUPO DE DOCÊNCIA: _____

7- NÍVEL DE ENSINO

- a. Educação Pré-escolar ☐ b. 1.º CEB ☐ c. 2.º/3.º Ciclos ☐ d. 3.º Ciclo/Secundário ☐
 e. Secundário ☐ f. Outra Situação: _____ ☐

8. CARGO(S)/FUNÇÕES DESEMPENHADOS/AS NOS ÚLTIMOS DEZ ANOS:

- a. Delegado(a) de Grupo/Representante ☐ f. Coordenador(a) dos Diretores de Turma ☐
 b. Diretor(a) de Turma ☐ g. Presidente do Conselho Executivo ☐
 c. Presidente da Assembleia de Escola ☐ h. Orientador(a) Pedagógica/estágio ☐
 d. Coordenador(a) de Departamento ☐ i. Presidente do Conselho Geral ☐
 e. Coordenador(a) de Projetos ☐ j. Membro da Comissão da ADD ☐
 l. Diretor(a) ☐ m. Subdiretor(a) ☐ n. Adjunto(a) da Direção ☐
 o. Assessor(a) da Direção ☐ p. Outra Situação: _____ ☐

9. COMPONENTE LETIVA NO ANO LETIVO 2010/2011 – N.º HORAS/TURMAS/ALUNOS

- a. 25h ☐ b. 22h ☐ c. 18h ☐ d. 16h ☐ e. 14h ☐ f. Outro: _____ ☐
 g. N.º de horas/semana efetivas h. N.º de turmas atribuídas
 i. Ano(s) de escolaridade que leciona j. N.º de alunos

10. COMPONENTE NÃO LETIVA NO ANO LETIVO 2010/2011

- a. Número total de horas/semana que são dedicadas à Componente Não Letiva.

11. LOCAL ONDE PREPARA AS AULAS COM MAIS FREQUÊNCIA

- a. Na Escola ☐ b. Em casa ☐ c. No café ☐ d. Outro ☐

12. TRABALHO INDIVIDUAL

a. Número total de horas/semana (em média) dedicadas à preparação de aulas, elaboração de material, elaboração e correção de testes e autorreflexão.

13. TRABALHO ENTRE PARES

a. Costuma trabalhar com colegas? (exclua reuniões ordinárias de Departamento/grupo, Conselho Geral, Conselho Pedagógico e com SPO.

SIM

NÃO

14. Se escolheu **SIM** no número anterior, clarifique a frequência com que costuma trabalhar com os colegas escolhendo entre as cinco razões apresentadas. Assinale com um **X** a opção escolhida.

	A	B	C	D
a. Para elaborar planificações (planificação de aulas/atividades, elaboração de material didático, etc.)				
b. Para realizar atividades/projetos diversas				
c. Para tratar de questões pedagógicas dos alunos (aprendizagem, comportamento, assiduidade, etc.)				
d. Para preparar o arranque e funcionamento do ano letivo e de outros dias festivos (elaboração de horários, turmas, provas de aferição/exames, festas etc.)				
e. Para refletir sobre temas da atualidade escolar ao nível pedagógico e organizacional (Estatuto da Carreira Docente, Estatuto do Aluno, Avaliação de Desempenho Docente, participação dos Encarregados de Educação, etc.)				
e. Outra. Qual?				

Legenda: **A**=uma/duas vez por semana; **B**=uma/duas vezes por mês; **C**=uma/duas vez por período escolar; **D**=uma/duas vez por ano escolar.

15. Se escolheu **Não** à questão n.º 13, assinale com um **X** as razões que lhe parecem mais válidas.

a. Não há espaço na escola (gabinetes de trabalho, salas disponíveis)	
b. Não tenho tempo para isso	
c. Gosto mais de trabalhar sozinho(a)	
d. Trabalhar em equipa é uma perda de tempo	
e. Não há ambiente (relações humanas)	
f. Os responsáveis/coordenadores não tomam iniciativa	
g. O trabalho desenvolvido é pouco profícuo	
h. Outra (qual?)	

16. Participa ou já participou na elaboração, avaliação e/ou revisão dos documentos da escola e nas atividades que se seguem? Assinale com um **X** as opções escolhidas.

	SIM	NÃO
a.Regulamento Interno		
b.Projeto Educativo		
c.Clubes/Projetos		
d.Elaboração de horários e/ou turmas, secretariado de provas de aferição/exames, etc.		
e. Grupos de trabalho/reflexão (currículos, gestão escolar, disciplina, avaliação de desempenho docente, etc.)		
f.Outra (qual?) _____		

17. Indique a razão por que aceita participar. Preencha apenas os campos que em **16** mereceram a resposta **SIM**, escolhendo as razões da coluna da esquerda que melhor se adequem à sua situação.

	Regulamento Interno	Projeto Educativo	Horários Turmas Exames	Clubes Projetos	Grupo Trabalho Reflexão	Outra
a. Porque sou obrigado(a)						
b.Porque ser professor não é apenas dar aulas						
c.Os alunos assim aprendem mais e melhor do que nas aulas tradicionais						
d.Por que me permite fugir ao isolamento da sala de aula						
e.Porque preciso de progredir na carreira e isso ajuda-me						
f.Por que me realizei profissionalmente						
g.Outra (qual?) _____						

III. APRECIACÃO GERAL ACERCA DO TRABALHO DOCENTE

19. Leia com atenção as frases seguintes e assinale com um **X** aquelas que, na sua opinião, melhor se adequem à sua situação profissional.

1	<input type="checkbox"/> O trabalho dos professores é sobretudo uma tarefa individual, solitária
2	<input type="checkbox"/> Os professores só participam nas atividades extracurriculares porque são obrigados
3	<input type="checkbox"/> O trabalho do professor realiza-se predominantemente na sala de aula
4	<input type="checkbox"/> Os professores trabalham em excesso
5	<input type="checkbox"/> O professor que encara a sua atividade com profissionalismo é aquele que se empenha tanto na sala de aula como noutras atividades (projetos, clubes, ...) fora dela
6	<input type="checkbox"/> A maioria dos professores limita-se a cumprir o horário letivo
7	<input type="checkbox"/> O(a) Diretor(a) tem sabido criar as condições de trabalho imprescindíveis para proporcionar a todos uma escola de bom ambiente
8	<input type="checkbox"/> As reuniões que mantêm regularmente com os colegas são profícuas e eficazes
9	<input type="checkbox"/> A formação de professores é fundamental para atualizar/aprofundar conhecimentos e, sobretudo, para melhorar a praxis docente
10	<input type="checkbox"/> Nas reuniões de departamento os professores acatam geralmente as sugestões dadas pelo(a) coordenador(a) para não perderem tempo com discussões
11	<input type="checkbox"/> Os professores são importantes para levar a cabo qualquer processo de inovação e/ou de mudança
12	<input type="checkbox"/> Os professores não receiam colocar dúvidas (científica, pedagógicas, ...) uns aos outros porque há um clima de abertura e de confiança
13	<input type="checkbox"/> É habitual entre professores a troca de informação sobre experiências realizadas em contexto de sala de aula, tal como a permuta de materiais didáticos
14	<input type="checkbox"/> A inovação e a mudança dependem exclusivamente da Administração Central
15	<input type="checkbox"/> As tecnologias de informação e comunicação constituem um recurso potenciador de uma diferenciação pedagógica mais atrativa
16	<input type="checkbox"/> A participação dos pais/encarregados de educação na vida escolar é apreciada pelos Professores
17	<input type="checkbox"/> O trabalho em equipa resulta mais de obrigações legais do que uma autêntica cultura de colaboração que a maioria dos professores não possui
18	<input type="checkbox"/> Os professores da educação pré-escolar e do 1.º CEB têm pouco poder porque estão em minoria no Conselho Pedagógico
19	<input type="checkbox"/> As reuniões do Conselho Pedagógico servem geralmente para trabalhar de todo o tipo de questões menos das pedagógicas
20	<input type="checkbox"/> A existência de processos de inovação e/ou de mudança deveriam depender da Administração Central em articulação com as escolas
21	<input type="checkbox"/> A valorização e dignificação da profissão/trabalho docente são indissociáveis do relevante papel que a formação contínua desempenha

Comentário Final: _____

Muito obrigada pela sua colaboração!

ANEXO II

GUIÃO DAS ENTREVISTAS AOS PROFESSORES

GUIÃO DE ENTREVISTAS AOS PROFESSORES¹¹²
(Ensino Secundário e 1.º CEB)

1. Gosta de ser professor e de trabalhar nesta escola?
2. Na sua opinião quais são as maiores dificuldades que se colocam atualmente aos professores?
3. Exerce algum cargo de gestão? Se exerce, considera que o exercício desse cargo lhe trouxe [ou não] mais trabalho?
4. Na sua perspetiva o que mudou, em termos de políticas educativas, nos últimos dez anos? (Pode focalizar a sua resposta nas políticas educativas que mais mudanças provocaram na profissão docente e, por consequência, no trabalho dos professores: avaliação das escolas, dos professores. modelo de gestão das escolas, ...).
5. Como caracteriza o trabalho dos professores? (Pode focalizar a sua resposta nas tarefas e atividades que os professores na sua escola são chamados a desempenhar).
6. Gostaria que na sua escola existisse uma cultura de colaboração? Caso exista, como encara esse tipo de trabalho?
7. Os professores são, no seu entender, demasiado egoístas ou há um espírito de equipa e de colaboração nas várias tarefas a que são chamados?
8. Costuma trabalhar com outros colegas? Em que situações? Porquê?
9. O que pensa acerca do conhecimento profissional dos professores? Pode pensar como se constrói, em que circunstâncias,
10. Para si o que é ser um bom professor?

¹¹² Gostaríamos de referir que o presente guião foi alterado com as sugestões que os professores entrevistados nos deram (questões 1, 2, e 10).

ANEXO III

EXEMPLAR DA GRELHA DE ANÁLISE VERTICAL DAS ENTREVISTAS

E5

Professor do 1.º CEB

Coordenador de Departamento

Domínios	Categorias	Código	Subcategorias	Frases Ilustrativas	Inferências
A Reação dos Professores às Políticas Educativas	A “Prestação de Contas”	A	A1- A autoavaliação das escolas	<p>“A autoavaliação aponta as fragilidades da escola e nesse sentido ajuda-nos a melhorar o nosso desempenho”.</p> <p>“Penso que desempenha uma função formativa muito importante que pode favorecer a mudança”.</p>	<p>A autoavaliação é potenciadora da melhoria da escola.</p> <p>A autoavaliação tem uma dimensão forte dimensão formativa que pode encetar processos de mudança.</p>
			A2 – A avaliação externa das escolas	<p>“(…) a avaliação externa pode ser potenciadora de melhoria da escola, mas já não considero que consiga potenciar a mudança”.</p>	<p>A avaliação externa é potenciadora de melhoria da escola, mas poderá não conseguir encetar processos de mudança. É encarada como sendo sancionatória.</p>
			A3 – A avaliação de desempenho docente	<p>“Eu penso sinceramente que a avaliação serve dois propósitos: um controlar os professores e o outro impedir que acedam ao topo da carreira. É uma lógica económica que está subjacente à avaliação, não é a melhoria do ensino nem dos professores”.</p> <p>“Tem gerado alguns conflitos, angústias e muitas dúvidas”.</p>	<p>A avaliação de desempenho docente é potenciadora de melhoria, mas o modelo instituído é muito burocrático e não é adequado.</p>
			A4 – Os <i>rankings</i> das escolas e a ênfase nos resultados	<p>No meu nível de ensino essa questão é desvalorizada, mas admito que tenho muitas reservas sobre a maneira como são feitos.</p>	<p>Os rankings das escolas ignoram dimensões cruciais da atividade docente e só têm em conta os resultados.</p>

Domínios	Categorias	Código	Subcategorias	Frases Ilustrativas	Inferências
A Reação dos Professores às Políticas Educativas	A Prestação de Contas	A	A5- O modelo unipessoal de administração e gestão das escolas	<p>“Na minha opinião está menos democrático, porque não permite a participação dos professores nas decisões mais importantes da escola”.</p> <p>"Não posso estar de acordo a concentração de poderes no diretor (...) e com a restrição à participação dos educadores e dos professores na direção e na gestão das escolas”.</p>	O novo modelo de administração e gestão das escolas apresenta-se pouco democrático e assenta numa lógica gestonária.
			A6 – Reforço da liderança na escola	<p>“(…) liderança unipessoal não é sinónimo de liderança forte e eficaz”.</p> <p>“Para mim, com este modelo acaba a participação dos professores nas decisões da escola”</p>	O reforço da liderança [unipessoal] é muito questionado.
			A7 – A presença da autarquia na escola [Conselho Geral]	<p>“Os professores estão em minoria no Conselho Geral, o que na minha perspetiva é lamentável porque é o órgão mais importante”.</p> <p>“O poder autárquico instala-se com o objetivo de politizar toda a organização e dinâmica da escola”.</p>	O reforço da autarquia pode contribuir para politizar a organização da escola.

Domínios	Categorias	Código	Subcategorias	Frases Ilustrativas	Inferências
A Redefinição da Profissão Docente	Novos Sentidos e Novos Desafios para a Profissão Docente	B	B1- O trabalho docente implica reflexividade	<p>“A reflexão ajudar-nos-ia a crescer profissionalmente”.</p> <p>“No meu departamento há os professores estão já habituados a expor as suas opiniões, a discutir estratégias e a refletir em conjunto”.</p>	O trabalho docente enquanto atividade questionadora e questionável implica reflexão.
			B2 – O trabalho docente exige ética	<p>“A atividade docente é um desafio permanente que apresenta todos os dias inúmeros dilemas de natureza ética”.</p>	O trabalho docente aparece imbuído de um sentido ético.
			B3 – A atividade docente é por natureza relacional	<p>“A relação que mantemos com os alunos é muito importante, porque lhes transmite segurança e confiança”.</p>	A atividade docente constitui-se como sendo eminentemente relacional.
			B4 – A autonomia dos professores	<p>“Está tudo muito centralizado no Ministério. A descentralização ainda está no papel”.</p>	A autonomia é possibilitadora de desenvolvimento de novas formas participatórias.

Domínios	Categoria	Código	Subcategorias	Frases Ilustrativas	Inferências
A Redefinição da Profissão Docente	Novos Sentidos e Novos Desafios para a Profissão Docente	B	B5 – A formação de professores	“(…) formação de professores considero que deveria basear-se em casos concretos de alunos e que de algum modo preocupam os professores e interferem na orientação da sua ação”.	A formação de professores contribui para fomentar a reflexão sobre o trabalho que os professores desenvolvem na escola.
			B6 – A escola centrada na aprendizagem dos alunos e no seu sucesso escolar	“Eu preocupo-me com a aprendizagem dos alunos e com o seu sucesso escolar”. “A escola deve ter focalizar toda a sua atenção na aprendizagem dos alunos”.	A escola preocupa-se prioritariamente com a aprendizagem dos alunos e com o seu sucesso educativo
			B7 – O conhecimento profissional dos professores	“Trata-se de reconhecer que as situações que os professores enfrentam são completamente imprevisíveis e que, por esse motivo, se recorre a um conjunto de procedimentos que se foram adquirindo também através da experiência”.	Aos professores reconhecem a necessidade de construírem o seu próprio conhecimento profissional. O conhecimento dos professores resulta da articulação e reflexão entre teoria e prática.
			B8 – As relações profissionais que os professores estabelecem entre si O Individualismo e a Colegialidade	“O professor não abdica da sua essência individual”. “(…) quando desafiado e motivado é capaz de se transformar num autêntico exemplo de espírito colaborativo e cooperativo”.	Os professores preferem trabalhar sozinhos. Os professores desenvolvem trabalho colaborativo quando é necessário.

Domínios	Categorias	Código	Subcategorias	Frases Ilustrativas	Inferências
A Complexificação e a Intensificação do Trabalho Docente	O “Transbordamento” do trabalho Docente	C	C1 – As inúmeras tarefas e atividades atribuídas aos professores	<p>“Os professores confrontam-se com uma grande diversidade de alunos e não estão preparados para lidar com tantos e diferentes problemas que enfrentam diariamente. Muitos desses problemas são problemas sociais”.</p> <p>“Julgo quando possível que o professor deveria ser poupado às tarefas burocrático-administrativas”.</p>	<p>À escola e aos professores foram atribuídas uma infinidade de tarefas e de atividades.</p> <p>Muitas tarefas que os professores realizam na escola são de natureza técnico-administrativas.</p>
			C2 – As reuniões dos professores	“Agora por tudo e por nada há reuniões de trabalho, quase sempre informativas e aborrecidas”.	As reuniões dos professores são quase sempre formais, informativas e pouco profícuas.
			C3 – Número de turma por alunos por professor	“O elevado número de alunos dificulta a comunicação e a proximidade”.	O elevado número de alunos dificulta o favorecimento de uma pedagogia de proximidade e de escuta.
			C4 – As responsabilidades dos professores	“Um bom professor é aquele que demonstra se responsável (...) pronto para ajudar os alunos, em todas as situações e contextos”.	A responsabilidade, advém da natureza da atividade docente, a formação de alunos.
			C5 – As TIC Os meios e os recursos tecnológicos	<p>“Eu utilizo muito as novas tecnologias. O quadro interativo e a <i>Internet</i> são ferramentas a que os meus alunos já estão habituados.”</p> <p>“Mas gosto sempre de ler uma história, de utilizar os livros....”</p>	Os recursos tecnológicos têm grande protagonismo, mas não são o mais importante.

Domínios	Categorias	Código	Subcategorias	Frases Ilustrativas	Inferências
Mudança e Inovação Educacional	Os Professores e os Processos de Mudança e Inovação Educacional	D	D1 – Recetividade à mudança	<p>“As mudanças são necessárias, e eu estou consciencializado da sua importância”.</p> <p>“Mudar é desejável, sobretudo se as rotinas já estão instaladas há demasiado tempo.</p>	A mudança é necessária e muitas vezes desejável.
			D2 – Os professores agentes de mudança	<p>“Eu não tenho dúvidas de que a mudança só poderá acontecer com a envolvimento dos professores. Caso contrário, todas as mudanças estarão condenadas ao fracasso”.</p> <p>“Muito francamente, eu acho que o poder central despreza a capacidade de os professores encetarem por si só processos de mudança e de inovação.</p>	Os professores são cruciais para se desenvolverem processos de mudanças e inovação.
			D3 – Resistência à mudança	<p>“Há rotinas e hábitos instalados que são difíceis de mudar. A mudança encerra também algum receio”.</p>	A mudança mexe com hábitos de ser e de estar.
			D4 – A mudança intensifica o trabalho docente	<p>“Há muitos colegas que encaram os processos de mudança na escola como mais trabalho, que não tem consequências a nível prático e recusam-nos simplesmente”.</p>	A mudança tende a ser encarada com mais sobrecarga de trabalho.

ANEXO IV

GRELHAS DE ANÁLISE TRANSVERSAL DAS ENTREVISTAS

Grelha 1 – A Reação dos Professores às Políticas Educativas.

Distribuição das referências feitas pelas categorias e subcategorias de análise.

Categoria	Código	Subcategoria	Referência por categoria
			Entrevista
“A prestação de contas”	Cat. A	A1- A autoavaliação das escolas	E1, E2, E5, E6, E7, E8
		A2 – A avaliação externa das escolas	E1, E2, E5, E6, E7, E8
		A3 – A avaliação de desempenho docente	E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8
		A4 – Os <i>rankings</i> das escolas e a ênfase nos resultados	E1, E2, E3, E4, E6, E8
		A5- O modelo unipessoal de administração e gestão das escolas	E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8
		A6 – Reforço da liderança na escola	E1, E2, E3, E4, E5, E6, E8
		A7 – A presença da autarquia na escola [Conselho Geral]	E1, E2, E3, E6, E7

Grelha 1.1. – A Reação dos Professores às Políticas Educativas

Frases ilustrativas das categorias e subcategorias de análise constantes da Grelha 1.

Categoria	Subcategoria	Frases Ilustrativas
A	A1	<p>“No que diz respeito à autoavaliação tenho uma ideia mais positiva, porque pode ser formativa. Pode ajudar a escola a superar alguns dos seus problemas”(E1)</p> <p>“A autoavaliação é capaz de levar a processos de mudança das rotinas instaladas” (E4).</p> <p>“A autoavaliação aponta as fragilidades da escola e nesse sentido ajuda-nos a melhorar o nosso desempenho. Penso que desempenha uma dimensão formativa muito importante”(E5).</p> <p>“A avaliação interna é extremamente importante, quer para saber quais os aspetos fortes, mas sobretudo os aspetos fracos. Obriga as pessoas a refletir no seu trabalho e na forma como o desenvolve e o tipo de relação que se mantém com os alunos. É uma formação que me parece ser mais formativa e não sanciona ninguém”(E6).</p> <p>“A autoavaliação, na minha opinião contribui para a melhoria do ensino. Não tenho dúvidas que também nos ajuda à autorreflexão, a melhorar o ensino que prestamos aos nossos alunos. A autoavaliação serve também para preparar a avaliação externa”(E7).</p>
	A2	<p>“Quanto à avaliação externa penso que só poderá ser positiva se não for punitiva. A avaliação externa tem que ser feita de uma maneira positiva, construtiva que ajude a escola a superar as suas dificuldades, a colmatar as suas fragilidades”(E1).</p> <p>“Talvez não seja o suficiente para mudar a escola [a autoavaliação] mas sinceramente é o que me parece mais sensato. Por este motivo, a avaliação externa será sempre necessária. Tal como a autoavaliação, a avaliação externa pode ser potenciadora de melhoria da escola, mas já não considero que consiga potenciar a mudança”(E5).</p>

A	A3	<p>“(…) Os professores devem ser avaliados, mas considero que ultimamente se muda de modelo sem o avaliar. As orientações do Ministério da Educação são muitas vezes contraditórias e os professores não se reveem nestas contradições que não dignificam a profissão”(E1).</p> <p>“A avaliação de desempenho, com a papelada que exige só nos vai trazer mais trabalho burocrático”(E4).</p> <p>“Relativamente ao modelo de avaliação de desempenho dos professores gostaria que ficasse bem assente que a avaliação é importante, como fator de crescimento profissional. (...) O que se tem feito nos últimos anos são tentativa válidas mas que não foram corretamente avaliadas e, portanto, não se sabe se foram eficazes. Acho que se tem passado de um modelo ao outro sem saber o que era positivo ou negativo no modelo”(E6).</p>
	A3	<p>“A avaliação de desempenho docente, que também está diferente, transformou a vida dos professores. Tem gerado alguns conflitos, angústias e muitas dúvidas. O que é lamentável! Eu penso sinceramente que a avaliação serve dois propósitos: um controlar os professores e o outro impedir que acedam ao topo da carreira. É uma lógica económica que está subjacente à avaliação, não é a melhoria do ensino nem dos professores (E5).</p> <p>“Relativamente ao modelo de avaliação de desempenho dos professores gostaria que ficasse bem assente que a avaliação é importante, como fator de crescimento profissional. Também sei que avaliar professores não é fácil. O que se tem feito nos últimos anos são tentativa válidas mas que não foram corretamente avaliadas e, portanto, não se sabe se foram eficazes. Acho que se tem passado de um modelo ao outro sem saber o que era positivo ou negativo no modelo”(E6)</p> <p>“Relativamente à avaliação penso que servirá para hierarquizar, vai responsabilizar os professores pelos resultados, vai menosprezar os aspetos pedagógicos e os aspetos relacionais, emocionais e sociais que são tão importantes na nossa profissão”(E7).</p>
	A4	<p>“Eu, pessoalmente, não concordo muito com a maneira como os rankings são feitos, porque há escolas que têm determinado número de exames, umas têm mais, outras menos. Há escolas que têm uma filosofia de preparar o aluno só para o exame e até há escola que têm melhores alunos porque os selecionam logo à entrada, não é. É o caso das escolas privadas. Para as escolas públicas interessa que o aluno tire boas notas nos exames para ficar bem vista. É um processo muito artificial. Se eu tenho 100 alunos e chego à conclusão que 30 deles vão ter má nota, aconselho-os a desistir e fazem os exames como alunos externos o que não intervém na estatística como sendo alunos da escola. Aí está uma maneira de deturpar todos estes bons resultados e de provar que a escola tem qualidade, quando no fundo uma escola que atua assim não está a trabalhar em prol da qualidade da educação”(E1).</p> <p>“Ao avaliarmos a qualidade das escolas pelos resultados temos que ter em conta os diversos contextos. Contudo também penso que só podemos saber realmente se a nossa atuação foi a mais adequada e se teve qualidade através dos resultados que obtivermos. O que vem logo à ideia é que a qualidade da escola tem a ver com o sucesso dos alunos. Os rankings podem influenciar e pressionar os professores a serem mais competitivos e os pais a escolher a melhor escola. Em termos pessoais, os rankings, para mim, dizem-me pouco. Porque têm “vieses”. Se à partida estamos a comparar realidades diferentes, escolas com especificidades muito próprias, já estamos a deturpar resultados. Não se pode comparar o incomparável”(E2).</p> <p>“Penso que hoje impera uma racionalidade que aposta na lógica do mercado, nos resultados e nos rankings das escolas”(E3).</p> <p>“Há, na minha opinião, uma excessiva valorização dos resultados obtidos pelos alunos nos exames nacionais. Os rankings são elaborados a partir desses resultados. Os rankings das escolas vão permitir a livre escolha dos pais pela escola. Passamos a ter boas e más escolas. É a lógica do mercado que se instala no ensino”(E6).</p> <p>“Sou contra a ênfase nos resultados e sobretudo na questão dos rankings, mas relativamente à eficácia não há nenhum professor que não goste de ter alunos com boas notas, com boas classificações (...) Também considero que é importante que a escola seja eficiente e eficaz, isto é, tenha resultados positivos internos e externos. Eu não vejo mal nenhum nos rankings e acho que são úteis. (...) Mexe com as pessoas, torna-as mais vigilantes, mais competitivas, desperta consciências. A escola torna-se competitiva e quer atingir o mesmo que as outras. Não vejo mal nenhum nisso. Os rankings são indicadores de eficácia e de qualidade. Não há qualidade sem eficácia”(E7).</p>

	A5	<p>“Discordo completamente do novo regime de direção das escolas agora em vigor, porque aponta para uma concentração de poderes num órgão unipessoal, contrariando uma cultura de colegialidade e participação democrática de todos os que se envolvem no quotidiano escolar”(E1).</p> <p>“Saliento ainda a mudança ao nível da gestão e direção das escolas – eu gostava mais do anterior modelo. Não considero que o atual modelo de direção das escolas vá tornar o ensino melhor, a vida nas escolas mais democrática e resolver a desigualdade de oportunidades entre os alunos. Também não consigo entender a extinção dos órgãos colegiais. Nem dá para acreditar! Agora os professores cada vez mais estão distantes das decisões e da resolução dos problemas”(E3).</p>
	A6	<p>“Acredito que este tipo de liderança não vá beneficiar em nada os professores. Pelo contrário, os diretores são a continuidade da centralização que existe no nosso sistema de ensino, vão implementar o que o poder central quiser. Penso ainda que os diretores não conseguirão promover uma cultura de colaboração e de solidariedade entre os docentes. Irão antes promover uma cultura de distanciamento e assumir posições pouco democráticas”(E4).</p> <p>“O que nos garante que esta liderança unipessoal, esta liderança individual seja melhor ou pior do que uma liderança colegial?”(E6).</p>
	A7	<p>“Neste modelo de gestão discordo, entre outras coisas, da fraca representatividade dos professores no Conselho Geral e da possibilidade real de os representantes das autarquias condicionarem politicamente as opções do funcionamento da escola”(E1).</p> <p>“O que nos garante que esta liderança unipessoal, esta liderança individual seja melhor ou pior do que uma liderança colegial?”(E6).</p> <p>“A politização da escola é um receio muito real. Se vêm os representantes das autarquias para as escolas no sentido de dar expressão a determinadas ideias políticas, penso que podem pôr em risco a escola pública”(E2).</p>

Grelha 2 – Interpretação sobre os novos sentidos e os novos desafios da profissão docente.
Distribuição das referências feitas pelas categorias e subcategorias de análise.

Categoria	Código	Subcategoria	Referência por categoria
			Entrevista
Novos sentidos e novos desafios para a profissão docente	Cat. B	B1- O trabalho docente implica reflexividade	E1, E2, E3, E5, E4, E6, E7, E8
		B2 – O trabalho docente exige ética	E1, E2, E3, E4, E5, E6, E8
		B3 – A atividade docente é por natureza relacional	E1, E2, E3, E4, E5, E6, E8
		B4 – A autonomia dos professores	E1, E2, E4, E5, E6, E7,
		B5 – A formação de professores	E1, E2, E3, E4, E5, E6, E8
		B6 – A escola centrada na aprendizagem dos alunos e no seu sucesso escolar	E1, E2, E4, E5, E6, E8
		B7 – O conhecimento profissional dos professores	E1, E2, E3, E4, E5, E6,
		B8 – As relações que os professores estabelecem entre si	E1, E2, E3, E4, E5, E6

Grelha 2.1. Interpretação sobre os novos sentidos e os novos desafios para a profissão docente. Frases ilustrativas das categorias e subcategorias constantes da Grelha 2.

Categoria	Subcategoria	Frases Ilustrativas
B	B1	<p>“O professor deve refletir sobre o trabalho que desenvolve com os seus alunos de forma sistemática”(E1).</p> <p>“Os professores para conseguirem a excelência têm que refletir sobre a maneira de ensinar, de se relacionar com os alunos e colegas. Tem que refletir constantemente no sentido de ser cada vez melhor. (...) Refletir sobre a nossa profissão, sobre os constrangimentos, os obstáculos e sobre os desafios com que diariamente os professores se confrontem”(E2).</p> <p>“No que diz respeito à reflexão, essa terá sempre que ser individual, embora também considere que para sermos melhores profissionais teremos que fazer uma reflexão com os pares para discutir e analisar as nossas práticas”(E4).</p> <p>“Como professora considero que a reflexão é um aspeto importantíssimo do nosso trabalho. Devemos questionar o que fazemos diariamente, devemos ser curiosos, querer saber mais. Certamente, que, desse modo, seremos também mais criativos”(E8).</p>
	B2	<p>“Os professores sabem que a sua ação não é neutra. Há muitos valores em “jogo”. é uma ação eticamente comprometida”(E2).</p> <p>Há valores que são inerentes à função e são demasiado importantes porque implicam a formação de personalidades. É impensável a atuação de uma escola alheada da formação ética dos alunos e dos professores”(E6).</p>
	B3	<p>“A nossa profissão define-se por ser essencialmente relacional. A relação que o professor mantém com o aluno é fundamental para servir de plataforma para novas e complexas aprendizagens”(E1).</p> <p>“(…) gosto de manter uma boa relação com os meus alunos e quando isso acontece, o que é frequente, torna-se muito gratificante. (...) A relação que estabeleço com os meus alunos é uma relação de confiança e de proximidade”(E3).</p> <p>A interação que estabeleço com os meus alunos é fundamental para os conhecer de modo a levar-lhes os conhecimentos da minha disciplina de forma agradável, mas sólida e coerente”(E4).</p> <p>“A relação que mantemos com os alunos é muito importante, porque lhes transmite segurança e confiança”(E5).</p>
	B4	<p>“As escolas deixaram de ter mais autonomia e, por consequência, os professores também têm menor poder de decisão. Nós precisamos de tomar decisões para resolver problemas, pois só assim seremos completamente autónomos” (E2).</p> <p>“Penso que as escolas deveriam ser autónomas e, consequentemente, os professores. Autonomia para decidir sobre programas/currículos, sobre exames, sobre a avaliação dos alunos e dos professores”(E4).</p> <p>“Não há autonomia nenhuma. É uma ilusão. Cada vez mais as escolas estão dependentes do Estado”(E7).</p>
B	B5	<p>“(…) penso que deveria ser feita nas próprias escolas e assim responder eficazmente às necessidades e interesses dos professores. Desta forma, contribuiria para melhor as nossas práticas e proporcionar um ensino de melhor qualidade”(E2).</p> <p>“(…) penso que é fundamental para a melhoria da prática pedagógica, mas deveria ser mais direcionada para as reais necessidades dos professores e, portanto, mais contextualizada”(E3).</p> <p>“Relativamente à formação de professores considero que deveria basear-se em casos concretos de alunos e que de algum modo preocupam os professores e interferem na orientação da sua ação. Penso que a formação que os professores do 1.º ciclo têm tido ultimamente esta colmatado esta situação. Defendo, por isso, uma formação virada para a prática docente, sem esquecer naturalmente quadros teóricos de referência”(E5).</p>
	B6	<p>“Os alunos são o <i>élan</i> para me manter motivado e atualizado. Preocupo-me com a aprendizagem dos alunos, com o seu sucesso académico e pessoal”(E1).</p> <p>“(…) continuo a achar que as questões pedagógicas são essenciais, mas há um grande desgaste com outras coisas, outras tarefas que não são consequentes para o nosso trabalho”(E6).</p>

		“Eu considero que os professores de deveriam centrar naquilo que é realmente a essência da sua profissão, isto é, a aprendizagem dos alunos”(E7).
B7		<p>“Não basta só transmitir conhecimentos. É necessário formar cidadãos críticos e interventivos”(E2).</p> <p>“(…) O desenvolvimento de valores, solidariedade, justiça, democracia, liberdade, é importantíssimo, pois não podemos esquecer que estamos a formar personalidade”(E3).</p> <p>É responsabilidade de um professor estar sempre pronto para ajudar os alunos, em todas as situações e contextos”(E5).</p> <p>“A Escola não se deve limitar a transmitir saberes feitos, verdades absolutas e não deve pretender apenas desenvolver competências intelectuais e técnicas, mas também éticas, comunicacionais e relacionais. Deve consciencializar os alunos para os desafios e dificuldades com que nos defrontamos. É essa a responsabilidade de um professor!”(E6).</p>
B8		<p>Individualismo e isolamento docente</p> <p>“Hoje em dia há muita competitividade na carreira o que inibe os professores de correrem riscos e de exporem o seu trabalho ao escrutínio dos colegas. Por isso, preferimos trabalhar isoladamente”(E2).</p> <p>“A nossa profissão tem uma dimensão individual muito acentuada. Individual e solitária. Poder-se-á partilhar material e delinear algumas estratégias em comum, mas o essencial da ação é individual” (E3).</p> <p>Admito que os professores trabalhem em equipa e colaboração dentro do seu grupo disciplinar, mas não há articulação nem interdisciplinaridade. As pessoas defendem-se. Fecham-se na sua “concha”, que é a sua disciplina. (...) O trabalho parece render mais quando estou sozinha”(E4)</p> <p>“De facto, há escolas que consagram esse tempo nos horários dos professores para que eles possam desenvolver um trabalho em grupo, mas eu não tenho essa experiência. A minha escola não tem isso e, portanto, não tenho essa prática” (E6).</p> <p>“Os professores, na minha escola, não têm o hábito de trabalhar em conjunto. Trabalham de uma forma individual e individualista, de forma que quem tem uma boa ideia, guarda-a para si (E7).</p> <p>Colegialidade docente</p> <p>“Trabalho em equipa para planificar, para elaborar os testes e as fichas de trabalho. Deveria haver mais articulação entre os docentes que lecionam o mesmo ano de escolaridade”(E3).</p> <p>“O trabalho dos professores tem vindo a evoluir no sentido de o tornar cada vez mais participativo, mais cooperativo, extraindo das experiências individuais as bases para a melhoria da prática pedagógica. Neste agrupamento e neste ciclo [1.º CEB] diria que todos procuram contribuir para a resolução das dificuldades que os alunos apresentam, com contributos importantes que possam ajudar a solucionar os casos em que se sentem incapazes de dar a resposta mais adequada. As soluções participativas são sempre as mais frequentes e também as que conseguem apresentar melhores resultados”(E5).</p> <p>“Apesar de considerar que o trabalho colaborativo não resolve todas as questões, seria benéfico para melhorar a nossa prática e para realizar alguma reflexão em conjunto. Essa reflexão repercutir-se-ia seguramente na nossa prática diária, no nosso desempenho”(E7).</p>

Grelha 3 – A Complexificação e a Intensificação do Trabalho Docente

Distribuição das referências feitas pelas categorias e subcategorias de análise.

Categorias	Código	Subcategorias	Referência por categoria
			Entrevista
A complexificação e a intensificação	Cat. C	C1 – As inúmeras tarefas e atividades atribuídas aos professores	E1, E2, E3, E4, E5, E6, E8
		C2 – As reuniões dos professores	E1, 32, E4, E5, E6, E7

do trabalho docente	C3 – Número de turma por alunos por professor	E 1, E4, E5, E6, E7, E8
	C4 – As responsabilidades dos professores	E1, E2, E3, E4, E5, E6,
	C5 – As TIC - Os meios e os recursos tecnológicos	E1, E4, E6, E7, E8

Grelha 3.1. Interpretação sobre a complexificação e a intensificação do trabalho docente

Frases ilustrativas das categorias e subcategorias constantes da Grelha 3.

Categoria	Subcategoria	Frases Ilustrativas
C	C1	<p>“Os professores estão cheios de trabalho, mas não é trabalho pedagógico. É trabalho burocrático. Na verdade, os professores têm muita papelada para realizar, muitos documentos oficiais, muitos relatórios, mapas e grelhas em excel para preencher, muita burocracia... Esse tipo de trabalho ocupa muito tempo aos professores e não tem qualquer repercussão no trabalho direto com os alunos. [...] O trabalho pedagógico é muitíssimo, mas esse faz-se com gosto. O outro é demasiado e faz-se a contragosto!”(E1).</p> <p>“Os professores estão assoberbados com tarefas que não são pedagógicas. De facto, temos que resolver situações que ultrapassam as nossas funções e a nossa formação. Na escola temos que nos ocupar com os mapas de natureza diversa – grelhas de faltas, de notas – com os relatórios, com as tecnologias, etc. Às penso que estas tarefas burocráticas não têm sentido para quem se preocupa com o que verdadeiramente interessa: os alunos e o seu sucesso escolar (E3).</p> <p>“Sinto que temos que nos dispersar por muitas tarefas. Estou a referir-me a tarefas burocráticas que, nos últimos anos, têm um peso enorme na vida dos professores. Por exemplo, acho perfeitamente escusado a multiplicidade de fichas de registo e procedimentos que muitas vezes são processos mecânicos e que depois, em termos educativos, não têm nenhum reflexo que seja consistente e positivo para a prática dos professores (E6).</p>
	C2	<p>“As reuniões deveriam também ser um espaço para se discutir questões pedagógica, mas elas resumem-se a tratar de problemas mais burocratas e administrativos. De vez em quando lá se debatem os problemas de aprendizagem e o comportamento dos alunos”(E1).</p> <p>“Saio das reuniões com a sensação de que estive a perder tempo. Ninguém tem pressa de ir à reunião e todos têm pressa de sair. Fala-se de muita coisa, mas não do essencial, ou seja, dos alunos, do seu aproveitamento e do seu comportamento. Quando o fazemos é no final e em linhas gerais”(E4).</p> <p>“Na minha perspetiva as reuniões servem para informar. Dão-se informações sobre a legislação que saiu, a data de exames, as atividades que constam no plano de atividades, etc. e a seguir já não há tempo suficiente para tratar dos problemas dos alunos”(E8).</p>
	C3	<p>“Também considero o número elevado de alunos por turma uma dificuldade, porque não se pode atender todos como gostaríamos. Quase trinta alunos por turma! São muitos alunos! Lá vamos protestando, mas dizendo-nos que está dentro da lei! Assim, como acha que é possível ouvir e conhecer os alunos?”(E1).</p> <p>“O número de alunos por turma também é outro constrangimento ou dificuldade, como perguntou, que a escola nos coloca. As turmas são também muito heterogêneas e o ideal seria ter turmas pouco numerosas para se poder conhecer bem os alunos”(E2).</p>

	C4	<p>O ideal seria que os professores conseguissem preparar alunos para que dispusessem de conhecimentos suficientes para os utilizar em novos sentidos. A verdadeira educação deve transmitir o saber, mostrando que ele é uma disponibilidade e não uma obrigação; que ele é uma liberdade e não um constrangimento”(E6).</p> <p>“Não basta só transmitir conhecimentos. É necessário formar cidadãos críticos e interventivos. A finalidade da educação deve ser, na minha ótica, preparar os jovens para viver em sociedade e para a transformar”(E2).</p> <p>“A escola não se deve limitar a transmitir saberes feitos, verdades absolutas e não deve pretender apenas desenvolver competências intelectuais e técnicas, mas também éticas, comunicacionais e relacionais. Deve consciencializar os alunos para os desafios e dificuldades com que nos defrontamos”(E6).</p> <p>"Um professor deve ser profissional responsável, no sentido de que se deve preocupar com os alunos e com a melhor maneira de desenvolver a capacidade de raciocínio, atitudes críticas e sentimentos de motivação e de autoestima. Deve preocupar-se com a sua formação integral”(E7).</p>
	C5	<p>“Eu penso que as tecnologias de informação poderão proporcionar o desenvolvimento de competências transversais e de aprendizagens significativas. De facto, as TIC oferecem novas possibilidades de desenvolver conhecimentos que vão para além dos que a escola pode oferecer”(E1).</p> <p>“Na minha perspetiva, a interatividade das TIC é o seu atributo principal. Pode, também, melhorar a relação professor/aluno, aproximando-os num clima de trabalho comum”(E4).</p> <p>“Eu penso que as TIC deverão ser exploradas e trabalhadas em todas as áreas disciplinares e não disciplinares, já que as mesmas se apresentam como uma competência transversal a todas elas e dotadas de um carácter instrumental” (E7).</p>

Grelha 4 – Os professores e os processos de mudança e inovação

Distribuição das referências feitas pelas categorias e subcategorias de análise.

Categorias	Código	Subcategorias	Referências por categoria
			Entrevista
Os professores e os processos de mudança e inovação	Cat. D	D1 – Recetividade à mudança	E1, E3, E4, E5, E6, E7, E8
		D2 – Professores agentes de mudança	E1 E3, E4, E5, E6, E7, E8
		D3 – Resistência à mudança	E5, E6, E8
		D4 – A mudança intensifica o trabalho docente	E5, E6, E7, E8

Grelha 4.1. Interpretação e interpelação sobre os processos de mudança e inovação

Frases ilustrativas das categorias e subcategorias constantes da Grelha 3.

Categorias	Subcategorias	Frases Ilustrativas
D	D1	<p>“(…) mas para isso tem que aderir incondicionalmente à mudança e aos riscos que poderão advir desse processo”(E3).</p> <p>“Os professores têm o dever e o direito de participar nos processos de reforma e de mudança [através dos sindicatos e de outras organizações de professores]. Considero que sem a nossa participação nenhuma reforma conduzirá a mudanças efetivas”(E4).</p> <p>“Penso que os professores consideram a mudança importante, mas o desconhecido traz um certo receio. Contudo, a mudança é sempre bem-vinda, sobretudo se a mudança servir para melhorar o sistema de ensino”(E8).</p>
	D2	<p>“ Na minha modesta opinião, acho que nenhuma mudança ou reforma chegará a “bom porto” sem o comprometimento dos professores”(E1).</p> <p>“Na minha opinião os professores são fundamentais para se implementar uma qualquer mudança, por mais pequenina que seja, mas para isso tem que aderir incondicionalmente à mudança e aos riscos que poderão advir desse processo”(E3).</p> <p>“Aliás, se queremos mudar alguma coisa na escola é através da formação que provoca a transformação ao nível de conhecimentos e de mentalidades”(E4).</p> <p>“Eu não tenho dúvidas de que a mudança só poderá acontecer com a envolvimento dos professores. Caso contrário, todas as mudanças estarão condenadas ao fracasso”(E5).</p> <p>“(…) os professores têm que estar preparados para gerir e lidar com a mudança e não assumirem a postura do “Velho do Restelo”. Sei que mudar em termos profissionais também implica mudanças com a vida pessoal, por isso, na minha opinião, muitos professores se mostram resistentes à mudança”(E7).</p>
	D3	<p>“Há muitos colegas que encaram os processos de mudança na escola como mais trabalho, que não tem consequências a nível prático e recusam-nos simplesmente”(E5).</p> <p>“(…) sei que mudar em termos profissionais também implica mudanças com a vida pessoal, por isso, na minha opinião, muitos professores se mostram resistentes à mudança”(E7).</p> <p>“Não me peça para acreditar na mudança. Não se leva nenhuma reforma a sério e até ao fim. Nunca se faz a sua avaliação e além disso algumas são completamente descontextualizadas e sem sentido. A eficácia da maioria das reformas nem se viu!”(E8).</p>
	D4	<p>“Muitas vezes, as reformas só trazem burocracia e os benefícios para a melhoria da escola são nulos, porque não foram devidamente ponderadas e ainda acusam os professores por determinada reforma falhar!”(E6).</p> <p>“A mudança traz trabalho a vários níveis, burocrático-administrativo e também pedagógico. Normalmente há alterações de currículos, de programas, de legislação...enfim, é sempre trabalho acrescido” (E7).</p> <p>“Os processos de mudança acarretam mais trabalho para as escolas e para os professores. Exigem grande disponibilidade e nem sempre os professores têm tempo para si, porque já têm trabalho de sobra” (E8).</p>

ANEXO V

TRANSCRIÇÃO DE UM EXEMPLAR DE UMA ENTREVISTA

ENTREVISTA 5

1. Gosta de ser professor e de trabalhar nesta escola/agrupamento?

Gosto de ser professor, pois gosto de ensinar, de tomar decisões, apontar caminhos, ser criativo na busca de soluções adequadas ao processo de aprendizagem. Enfim...ser capaz de utilizar os conhecimentos e a experiência para desenvolver com eficácia contextos pedagógicos e de capaz de ser diferente e melhor cada dia. O facto de me encontrar a lecionar há vinte anos neste agrupamento julgo que é revelador da grande cumplicidade que existe entre professor e escola. Gosto de me envolver na vida da escola, porque como professores que vivemos em comunidade não podemos nem devemos evitar que os problemas que vemos à nossa volta são nossos e dos outros. Por isso, a participação na vida escolar através de vários projetos e iniciativas, orienta para a ação, estimula a criatividade, a adoção da responsabilidade e faculta a perceção da própria identidade e da pertença grupal.

2. O que lhe dá maior satisfação no exercício da sua função docente?

O facto de poder contribuir para o crescimento equilibrado e responsável dos alunos, proporcionando-lhes o acesso às ferramentas necessárias ao desenvolvimento das suas capacidades sociais, relacionais e académicas. Nesta faixa etária preocupamo-nos muito com a aprendizagem, mas também com o desenvolvimento global da criança – emocional, afetivo, moral e cognitivo. A relação que mantemos com os alunos é muito importante, porque lhes transmite segurança e confiança. Eu preocupo-me com a aprendizagem dos alunos e com o seu sucesso escolar. A escola deve ter focalizar toda a sua atenção na aprendizagem dos alunos.

3. Quais as maiores dificuldades que atualmente se colocam aos professores(as)?

No meu caso pessoal, o facto de a minha escola ser de turma única e, por isso, conviverem nela os quatro anos de escolaridade, torna mais difícil o desenvolvimento das atividades, pois a articulação entre os diferentes anos nem sempre é possível e todos os alunos necessitam a cada momento intervenções e respostas diversas. Outra dificuldade é a que advém do excesso de burocracia que hoje está a cargo do docente, que o preenche para além do aceitável.

A atividade docente é um desafio permanente que apresenta todos os dias inúmeros dilemas de natureza ética e imensas e diversificadas dificuldades que a experiência e o saber nos permitem ir ultrapassando. No meu caso particular as maiores dificuldades encontro-as mais como coordenador do conselho de docentes, onde permanentemente sou confrontado com os problemas e as angústias dos colegas e principalmente nas respostas que procuram e nas dúvidas que sentem quer na ação pedagógica quer na ação avaliativa. Ser um líder significa ser capaz de influenciar e encorajar os outros a cumprir objetivos, contribuir para a organização e coesão de um grupo de professores ou de uma turma. Se ser líder é ser claro, ser credível, confiável entre outras características, eu julgo que essas características fazem parte do meu perfil enquanto professor. As limitações têm sobretudo a ver com os outros e com a sua capacidade para poder cumprir esses objetivos e a vontade de fazer parte dessa organização.

Os professores debatem-se com o excesso de legislação existente. Esta torrente legislativa e posteriores alterações têm dificultado a ação dos professores, chegando mesmo a confundi-los. Chega de mais legislação, pois o que faz falta é aplicar a já existente e

esperar que ela possa ser fator de melhoria da ação pedagógica. O que acontece é que muitas vezes a legislação é logo substituída por outra e nem se chega a saber os seus resultados. Isto é, na minha perspectiva, um constrangimento para os professores. Noto também que temos cada vez menos autonomia. A autonomia parece uma miragem. Está tudo muito centralizado no Ministério, a descentralização ainda está no papel. Não temos poder para nada, mas as direções também não. Limitam-se a cumprir ordens. Penso que as escolas deveriam ter mais autonomia para tomar decisões de modo contextualizado. Será que as escolas estão preparadas para construir a sua autonomia? Será que as escolas sabem ser autónomas? Saberão gerir os recursos humanos e materiais?

Outro constrangimento que a meu ver existe, são as reuniões de trabalho. Agora por tudo e por nada há reuniões de trabalho, quase sempre a informativas e aborrecidas. Em suma, estas são as dificuldades que eu aponto, mas há mais!

4.Exerce algum cargo de gestão? Se exerce, considera que o exercício desse cargo lhe trouxe mais trabalho?

Sou coordenador de departamento do 1.º ciclo. Sim, este cargo trouxe-me muito trabalho administrativo-burocrático, mais responsabilidade e obriga-me a manter uma relação de proximidade com os outros colegas e com a comunidade educativa em geral. Também me obriga a conhecer mais e melhor as dificuldades com que os meus colegas se confrontam diariamente, perceber que são comuns e que juntos se podem resolver algumas dessas dificuldades. Também me obriga a refletir mais e a ter mais dúvidas. Acho que é muito positivo termos dúvidas, questionar-se continuamente, não ter sempre a certeza. Penso que isso seria bom! A reflexão ajudar-nos-ia a crescer profissionalmente.

5.Na sua opinião o que mudou nos últimos dez anos?

Muita coisa importante mudou. Acredito que a grande maioria da mudança evoluiu no sentido positivo. Eu não tenho dúvidas de que a mudança só poderá acontecer com a envolvimento dos professores. Caso contrário, todas as mudanças estarão condenadas ao fracasso. Muito francamente, eu acho que o poder central despreza a capacidade de os professores encetarem por si só processos de mudança e de inovação. Desprezam, igualmente, o conhecimento e as competências dos professores na análise crítica dos processos das reformas e dos seus objetivos. Há muitos colegas que encaram os processos de mudança na escola como mais trabalho, que não tem consequências a nível prático e recusam-nos simplesmente. Uma mudança importante foi na área da formação contínua. Neste campo a formação contínua em áreas como a língua portuguesa, a matemática e as ciências proporcionam seguramente ao professor uma melhoria significativa nas suas práticas. A introdução das tecnologias neste ciclo proporcionou também o desenvolvimento de novas pedagogias e, por conseguinte, de novas formas de estar no ensino. Atualmente os professores ensinam melhor e direcionam o ensino mais para a compreensão e para descoberta. No que diz respeito à carreira docente penso que se tornou mais complexa e mais burocratizada. Os professores fazem muito trabalho administrativo – mapas de leite, preenchimento de grelhas, grelhas de registo, participação em reuniões de trabalho extra às de departamento, etc. Nestas tarefas o nosso conhecimento e a nossa experiência não são determinantes e, por isso, o trabalho também não é relevante. Gostaria de registar uma grande mudança, que foi o modelo de gestão e direção das escolas. Na minha opinião está menos democrático, porque não permite a participação dos professores nas decisões mais importantes da escola. Não posso estar de acordo com a imposição de um órgão de gestão unipessoal a todas as escolas, a concentração de poderes no diretor e

ainda o estabelecimento de uma rígida cadeia de comando que começa na administração central e acaba nos coordenadores das estruturas pedagógicas intermédias, agora designados pelo diretor (e a ele subordinados) e a restrição à participação dos educadores e dos professores na direção e na gestão das escolas. Não me parece que venhamos a ter lideranças mais fortes, pois liderança unipessoal não é sinónimo de liderança forte e eficaz. Para mim, com este modelo acaba a participação dos professores nas decisões da escola. O que se passa no Conselho Geral é escandaloso. Os professores estão em minoria no Conselho Geral. O poder autárquico instala-se com o objetivo de politizar toda a organização e dinâmica da escola. No que diz respeito à avaliação vou começar pela autoavaliação. A autoavaliação aponta as fragilidades da escola e nesse sentido ajuda-nos a melhorar o nosso desempenho. A autoavaliação pode constituir um fator de enriquecimento para o conhecimento da escola, da sua organização, das suas dinâmicas, dos seus professores. Deste modo, cada escola tornar-se-á melhor. Penso que desempenha uma dimensão formativa muito importante. Talvez não seja o suficiente para mudar a escola, mas sinceramente é o que me parece mais sensato. Por este motivo, a avaliação externa será sempre necessária. Na minha opinião o processo de autoavaliação pode e deve ser conjugada com o de avaliação externa. Digo isto porque quem participa no processo de avaliação interna está demasiado embrenhado, implicado e tende a ter uma atitude mais subjetiva e imparcial. A reflexão resultante de um processo de avaliação interna potencia a identificação dos aspetos negativos e a definição das estratégias a desenvolver, tendo em vista a sua superação. Tal como a autoavaliação, a avaliação externa pode ser potenciadora de melhoria da escola, mas já não considero que consiga potenciar a mudança. Considero que a avaliação externa serve sobretudo como prestação de e procura apenas a eficácia organizacional, conseguida através da avaliação dos alunos e das escolas. A ênfase é sempre colocada nos resultados dos alunos e das escolas. Penso que é essa a grande preocupação da avaliação externa: os resultados dos alunos, a competição entre escolas. Contudo, penso que a avaliação das escolas deveria passar, essencialmente, pela autoavaliação, mas meu entender, a avaliação externa pode trazer sugestões e críticas muito úteis. No meu entender as duas modalidades de avaliação complementam-se. A avaliação de desempenho docente, que também está diferente, transformou a vida dos professores. Tem gerado alguns conflitos, angústias e muitas dúvidas. O que é lamentável! Eu penso sinceramente que a avaliação serve dois propósitos: um controlar os professores e o outro impedir que acedam ao topo da carreira. É uma lógica económica que está subjacente à avaliação, não é a melhoria do ensino nem dos professores.

Os professores confrontam-se com uma grande diversidade de alunos e não estão preparados para lidar com tantos e diferentes problemas que enfrentam diariamente. Muitos desses problemas são problemas sociais. É exigido aos professores que lidem bem com a mudança, com essa diversidade de alunos, com os desafios das novas (velhas) tecnologias, com os rankings das escolas. Há, na minha opinião, uma excessiva valorização dos resultados obtidos pelos alunos nos exames nacionais. Os rankings são elaborados a partir desses resultados. Os rankings das escolas vão permitir a livre escolha dos pais pela escola. Passamos a ter boas e más escolas. É a lógica do mercado que se instala no ensino. Relativamente à formação de professores considero que deveria basear-se em casos concretos de alunos e que de algum modo preocupam os professores e interferem na orientação da sua ação. Penso que a formação que os professores do 1.º ciclo têm tido ultimamente esta colmatado esta situação. Defendo, por isso, uma formação virada para a prática docente, sem esquecer naturalmente quadros teóricos de referência.

6.Como caracteriza o trabalho dos professores nesta escola?

O trabalho dos professores tem vindo a evoluir no sentido de o tornar cada vez mais participativo, mais cooperativo, extraindo das experiências individuais as bases para a melhoria da prática pedagógica. Neste agrupamento e neste ciclo diria que todos procuram contribuir para a resolução das dificuldades que os alunos apresentam, com contributos importantes que possam ajudar a solucionar os casos em que se sentem incapazes de dar a resposta mais adequada. As soluções participativas são sempre as mais frequentes e também as que conseguem apresentar melhores resultados. Julgo quando possível que o professor deveria ser poupado às tarefas burocrático-administrativas para poder concentrar cada vez mais a sua atenção nas tarefas pedagógicas e na qualidade do seu trabalho dentro e fora da sala de aula. A escola cada vez mais exige respostas de excelência dos seus professores e assim todas as ações que possam desviar os docentes deste desígnio é certamente negativo e perturbador desta procura.

7.Gostaria que existisse essa cultura de colaboração?

No meu departamento há os professores estão já habituados a expor as suas opiniões, a discutir estratégias e a refletir em conjunto. Há um espírito de entreajuda. A cultura de colaboração entre os professores do 1.º ciclo, que estavam habituados a trabalhar sozinhos em escolas de lugares únicos, não era muito comum, mas felizmente agora não se sentem sozinhos e partilham mais os seus problemas, planificam juntos e trocam materiais. Na minha ótica os professores devem implicar-se, envolver-se na vida da escola e isso implica necessariamente realizar algumas tarefas ou atividades que fazem parte da nossa profissão e que devem ser realizadas em grupo.

8.Os professores são, no seu entender, demasiado egoístas ou há um espírito de equipa e de colaboração nas várias tarefas a que são chamados?

Entendo que “hábito faz o monge” e o professor não é diferente dos profissionais de outras áreas. Sendo na sua essência um ser algo individualista, quando desafiado e motivado é capaz de se transformar num autêntico exemplo de espírito colaborativo e cooperativo. Para que tal aconteça, basta que lhe seja proposto um projeto objetivo, atrativo e que promova o desenvolvimento dos seus alunos. Nestas circunstâncias o professor envolve-se e defende. Defende-o intransigentemente. Também devo dizer que a organização dos agrupamentos de escola veio proporcionar a realização desse trabalho conjunto e colaborativo, que antes era mais difícil de concretizar quer por razões geográficas quer por estranheza de desenvolver projetos e planificações com outros colegas. Nessa altura, o trabalho era efetivamente solitário. Os professores do 1.º Ciclo já estão a começar a trabalhar de um modo colegial. Hoje podemos e devemos inverter a situação de isolamento e de individualismo e julgo que estamos a conseguir.

9.Costuma trabalhar com outros colegas? Em que situações? Porquê?

Sim, na planificação de conteúdos programáticos e de atividades, na elaboração de projetos e na elaboração de fichas de avaliação formativas e sumativas. Este trabalho colaborativo é sempre enriquecido através de experiências diversificadas e que promovem a melhoria dos resultados finais.

Eu considero-me mais um professor colaborante, mas que não abdica da sua essência individual e da reflexão que faz da sua prática.

10.O que pensa acerca do conhecimento profissional dos professores? Pode pensar como se constrói, em que circunstâncias,

O conhecimento profissional constrói-se ao longo da nossa vida. Faz parte de nós enquanto sujeitos singulares e enquanto sujeitos coletivos que pertencem a um grupo profissional. Faz-se na experiência, na relação com os outros e na articulação com os conhecimentos que adquirimos na formação inicial. Este revela-se manifestamente insuficiente para lidarmos com as situações e problemas que acontecem dentro da sala de aula, por isso temos que nos ir atualizando. Temos que refletir sobre o que fazemos e sobre como lidamos com as nossas crianças e jovens. Para mim a reflexividade é uma das dimensões estruturantes e incontornáveis da profissão docente. Não consigo conceber a nossa profissão sem reflexão. Para mim a reflexividade é uma das dimensões estruturantes e incontornáveis da profissão docente. Através da reflexão deixaremos de ser apenas técnicos. Outra coisa que eu penso a esse respeito é que apesar da existência de uma reflexão individual não podemos recusar a reflexão coletiva pois só assim se poderemos aprender juntos.

11.Para si o que é ser um bom professor?

Gostaria de pensar que um bom professor é aquele que se preocupa com os seus alunos e que não está preocupado em agradar ao “poder” e a executar o que lhe é dito de forma acrítica. Um bom professor é aquele que demonstra capacidade para lidar com o imprevisto, para ser crítico e interventivo, de um modo responsável e eticamente comprometido. Um professor deve estar sempre pronto para ajudar os alunos, em todas as situações e contextos.

1. Caracterização da amostra

Tabela 1 – Caracterização da amostra por nível de ensino: género e idade

	1º CEB		E. Secundário		Total	
	n	%	n	%	n	%
Género						
feminino	38	70.37	42	58.33	80	63.49
masculino	16	29.63	30	41.67	46	36.51
Idade						
de 26 a 35 anos	18	33.33	8	11.11	26	20.63
de 36 a 50 anos	25	46.30	54	75.00	79	62.70
mais de 50 anos	11	20.37	10	13.89	21	16.67
Total	54	42.86	72	57.14	126	100

Tabela 2 – Caracterização da amostra por nível de ensino: grau académico, anos de serviço e situação profissional

	1º CEB		E. Secundário		Total	
	n	%	n	n	%	n
Grau académico						
bacharelato	2	3.70	0	0.00	2	1.59
licenciatura	51	94.44	55	76.39	106	84.13
mestrado	1	1.85	17	23.61	18	14.29
Anos serviço						
até 5 anos	1	1.85	0	0.00	1	0.79
de 6 a 10 anos	4	7.41	0	1.37	4	3.17
de 11 a 20 anos	22	40.74	15	20.83	37	29.37
mais de 20 anos	27	50.00	57	79.17	84	66.67
Situação profissional						
quadro de agrupamento	40	74.07	64	90.14	105	84.00
quadro de zona pedagógica	10	18.52	2	2.82	12	9.60
contratado	4	7.41	4	5.63	7	5.60
outra situação	0	0.00	1	1.41	1	0.80

^a Uma resposta omissa

Tabela 2 – Distribuição da amostra pelo grupo disciplinar

Grupo disciplinar	n	%
110 – 1.º Ciclo	52	41.27
210 - Português e Francês	2	1.59
290 - Educação Moral e Religiosa Católica	1	0.79
300 - Português	13	10.32
330 - Inglês	3	2.38
400 - História	4	3.17
410 - Filosofia	4	3.17
420 - Geografia	2	1.59
430 - Economia e contabilidade	7	5.56
500 - Matemática	12	9.52
510 - Física e Química	7	5.56
520 - Biologia e Geologia	3	2.38
530 - Educação Tecnológica	6	4.76
600 - Artes Visuais	5	3.97
620 - Educação Física	5	3.97
Total	126	100.0

Tabela 3 – Distribuição da amostra pelos cargos desempenhados nos últimos 10 anos (1º CEB, Ensino Secundário e amostra total)

Cargos / funções	1º CEB		E. Secundário		Total	
	n	%	n	n	%	n
Delegado(a) de grupo/representante	0	0.00	18	25.00	18	14.29
Diretor(a) de turma	0	0.00	39	54.17	39	30.95
Coordenador(a) de departamento	8	14.81	1	1.39	11	8.73
Coordenador (a) de projetos	4	7.41	3	4.17	7	5.56
Coordenador(a) de diretores de turma	0	0.00	5	6.94	5	3.97
Presidente do Conselho Geral	1	1.85	0	0.00	1	0.79
Membro da Comissão da ADD	2	3.70	6	8.33	8	6.35
Coordenador (a) de ano	3	5.66	0	0.00	3	2.38
Desporto escolar	0	0.00	2	2.74	2	1.59
PES	2	3.78	0	0.00	2	1.59
Relator(a)	4	7.55	1	1.37	5	3.97

Tabela 4 – Distribuição da amostra pelo número de cargos desempenhados nos últimos 10 anos

Número de cargos	<i>n</i>	%
0	55	43.65
1	44	35.48
2	19	15.32
3	6	4.76

Tabela 5 – Número de cargos por nível de ensino

Nº de cargos	1º CEB		E. Secundário	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
nenhum	34	62.96	22	31.56
um	16	29.63	29	40.28
dois ou mais	4	7.41	21	29.17
Total	54	100	72	100

Tabela 6 – Mínimo, máximo, média, desvio-padrão e mediana para o número de horas gastas em atividades letivas e não letivas por nível de ensino e amostra total. Teste de diferenças (*U de Mann-Whitney*) entre níveis de ensino

	Nível	Mínimo	Máximo	Média	<i>DP</i>	<i>Md</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
Horário ^a	1º CEB	25	25	25.00	0.00	25	101.100	.000**
	E Secundário	14	22	19.31	2.26	20		
	Total	14	25	21.75	3.30	22		
Número horas/semana efetivas ^b	1º CEB	25	25	25.00	0.00	25	99.490	.000**
	E Secundário	14	22	19.38	2.13	20		
	Total	14	25	21.78	3.22	22		
Número médio de horas dedicadas exclusivamente à preparação de aulas ^c	1º CEB	0	8	2.98	1.52	3	0.002	.961 ^{ns}
	E Secundário	1	11	3.13	1.85	2		
	Total	0	11	3.07	1.71	2		
Número médio de horas dedicadas exclusivamente à avaliação dos alunos ^d	1º CEB	0	10	2.94	1.75	2	0.361	.548 ^{ns}
	E Secundário	1	11	3.06	1.59	2		
	Total	0	11	3.01	1.66			
Número médio de horas que passa na escola ^e	1º CEB	27	32	28.50	1.38	28	27.900	.000**
	E Secundário	20	30	25.77	2.91	26		
	Total	20	32	26.94	2.73	28		

^a *AE*=2.32; ^b *AE*=2.04; ^c *AE*=19.22; ^d *AE*=11.54; ^e *AE*=4.19.

DP – Desvio-padrão; *Md* – Mediana; *U* – U de Mann-Whitney; *p* – significância; *AE* – Assimetria estandardizada. ***p* < .01; ^{ns} – não significativo (*p* > .05)

Tabela 8 – Anos de escolaridade lecionados e número de níveis para os professores do Ensino Secundário

Anos de escolaridade	n	%	Número de níveis	n	%
9º ano	1	1.37	1	17	23.61
10º ano	42	57.53	2	45	62.50
11º ano	64	87.67	3	10	13.89
12º ano	30	41.10	-	-	-

Tabela 9 – Mínimo, máximo, média, desvio-padrão e mediana para o número de turmas (Ensino Secundário), e número de alunos (Ensino Secundário e 1º CEB)

Turmas/alunos	Mínimo	Máximo	Média	<i>DP</i>	<i>Md</i>
nº de turmas atribuídas (E. Secundário)	2	5	3.21	0.89	3
nº alunos (E. Secundário)	24	104	78.54	23.17	82
nº alunos (1º CEB)	8	25	22.37	3.35	24

DP – Desvio-padrão; *Md* – Mediana.

Tabela 11 – Correlação de Spearman entre a intensidade de trabalho e o número de turmas e de alunos, para o 1º CEB e para o E. Secundário

Níveis de ensino		1º CEB	E. Secundário
nº de turmas atribuídas	<i>rho</i>	-	.236
	<i>p</i>	-	.046*
nº alunos	<i>rho</i>	-.247	.265
	<i>p</i>	.081 ^{ns}	.025*

Tabela 12 – Local de preparação das aulas por nível de ensino e amostra total

Local onde prepara as aulas com mais frequência	1º CEB		E. Secundário		Total	
	n	%	n	%	n	%
Na escola	4	7.69	0	0.00	4	3.25
Em casa	48	92.31	71	100.00	119	96.75
No café	0	0.00	0	0.00	0	0.00
Outro	0	0.00	0	0.00	0	0.00

Tabela 13 – Trabalho entre pares por nível de ensino e amostra total

	1º CEB		E. Secundário		Total	
	n	%	n	%	n	%
Costuma trabalhar com outros colegas?						
Não	3	5.56	17	23.61	20	15.87
Sim	51	94.44	55	76.39	106	84.13

Tabela 14 – Mínimo, máximo, média, desvio-padrão e mediana da intensidade de trabalho em função do trabalho entre pares (amostra total)

Trabalho entre pares	Mínimo	Máximo	Média	DP	Md	U	P
Não	26	46	32.50	5.65	31	895.000	.267
Sim	24	48	32.86	4.27	32		

Tabela 15 – Frequência de atividades realizadas em Grupo

Motivos para fazer trabalho em grupo	Uma/duas vezes por semana		Uma/duas vezes por mês		Uma vez por período escolar		Duas vezes por período escolar		Uma vez por ano letivo	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Planificar aulas	36	34.29	65	61.90	4	3.81	0	0.00	0	0.00
Realizar área-projeto e/ou atividades diversas	23	22.77	55	54.46	9	8.91	2	1.98	12	11.88
Tratar de questões pedagógicas dos alunos	24	22.86	75	71.43	6	5.71	0	0.00	0	0.00
Preparar o arranque e funcionamento do ano letivo e outros dias festivos	0	0.00	9	8.49	31	29.25	22	20.75	44	41.51
Refletir sobre temas da atualidade escolar ao nível pedagógico e organizacional	1	0.94	18	16.98	37	34.91	12	11.32	38	35.85

Tabela 16 – Motivos apontados para não realizar atividades em grupo

Motivos para <u>não</u> realizar atividades em grupo	n	%
Não há espaço na escola	9	47.37
Gosto mais de trabalhar sozinho	16	84.21
Trabalho desenvolvido é pouco profícuo	9	47.37
Outra (disciplina muito específica)	1	5.26

Tabela 17 – Atividades não letivas desenvolvidas

Atividades	1º CEB		Secundário		Amostra total	
	n	%	n	%	n	%
Regulamento interno	36	66.67	24	36.36	60	50.00
Projeto educativo	31	57.41	20	30.30	51	42.50
Elaboração de horários e/ou turmas, secretariado de provas de aferição/exames, etc.	15	27.78	39	59.09	54	45.00
Grupos de trabalho/reflexão	49	90.74	45	68.18	94	78.33
Projetos/clubes	44	81.48	45	68.18	89	74.17
Outras	1	1.85	3	5.88	4	3.81

Tabela 18 – Motivos para ter participado em grupo de trabalho

Motivo	n	%
Porque sou obrigado(a)	1	1.08
Porque ser professor não é apenas dar aulas	82	88.17
Os alunos assim aprendem mais e melhor do que nas aulas tradicionais	2	2.15
Por que me permite fugir ao isolamento da sala de aula	6	6.45
Porque preciso de progredir na carreira e isso ajuda-me	3	3.23
Por que me realizeo profissionalmente	88	94.62

Tabela 19 – Apreciação geral acerca do trabalho docente (ordenação decrescente; amostra total)

Afirmações	n	%
Os professores não receiam colocar dúvidas (científica, pedagógicas, ...) uns aos outros porque há um clima de abertura e de confiança	125	99.21
A valorização e dignificação da profissão/trabalho docente são indissociáveis do relevante papel que a formação contínua desempenha	125	99.21
O trabalho do professor realiza-se predominantemente na sala de aula	108	85.71
A formação de professores é fundamental para atualizar/aprofundar conhecimentos e para melhorar a prática docente	108	85.71
O professor que encara a sua atividade com profissionalismo é aquele que se empenha tanto na sala de aula como noutras atividades (projetos, clubes, ...) fora dela	105	83.33
Os professores trabalham em excesso	102	80.95
Os professores são importantes para levar a cabo qualquer processo de inovação e/ou de mudança.	97	76.98
As reuniões que mantém regularmente com os colegas são profícuas e eficazes	89	70.63
O trabalho dos professores é sobretudo uma tarefa individual, solitária	72	57.14
A existência de processos de inovação e/ou mudança deveriam depender da Administração Central em articulação com as escolas	62	49.21
É habitual entre professores a troca de informação sobre experiências realizadas em contexto de sala de aula, tal como a permuta de materiais didáticos	58	46.03
As tecnologias de informação e comunicação constituem um recurso potenciador de uma diferenciação pedagógica mais atrativa	58	46.03
O(a) Diretor(a) tem sabido criar as condições de trabalho imprescindíveis para proporcionar a todos uma escola de bom ambiente	23	18.25
A inovação e a mudança dependem exclusivamente da Administração Central.	20	15.87
Os professores da educação pré-escolar e do 1.º CEB têm pouco poder porque estão em minoria no Conselho Pedagógico	15	11.9
As reuniões do Conselho Pedagógico servem geralmente para trabalhar de todo o tipo de questões menos das pedagógicas	11	8.73
Os professores só participam nas atividades extracurriculares porque são obrigados	8	6.35
O trabalho em equipa resulta mais de obrigações legais do que uma autêntica cultura de colaboração que a maioria dos professores não possui	7	5.56
Nas reuniões de departamento os professores acatam geralmente as sugestões dadas pelo(a) coordenador(a) para não perderem tempo com discussões	2	1.59
A maioria dos professores limita-se a cumprir o horário letivo	0	0

Foi solicitado aos inquiridos que assinalassem entre um conjunto de 21 afirmações, aquelas que melhor expressam a sua opinião. Na tabela são apresentadas as proporções de resposta ordenadas desde a mais assinalada até à menos assinalada.